

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra filosofie

**Studijní program:** Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Humanitní studia - Španělský jazyk

**DĚTSKÉ CHÁPÁNÍ MORÁLNÍCH PRAVIDEL**  
**CHILDREN'S UNDERSTANDING OF MORAL  
RULES**

**Bakalářská práce:** 14-FP-KFL-238\*

**Autor:**

Nikola SUDÍKOVÁ

**Podpis:**

---

**Vedoucí práce:** PhDr. Stanislava Exnerová

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
57	0	0	1	23	1

V Liberci dne: 14.3.2014

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Nikola Sudíková**  
Osobní číslo: **P13000924**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obory: **Španělský jazyk se zaměřením na vzdělávání**  
**Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání**  
Název tématu: **Dětské chápání morálních pravidel**  
Zadávací katedra: **Katedra filosofie**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Autorka vysvětlí termín morální pravidla a pro zasazení do kontextu morálního vývoje vyloží další nezbytné termíny. Klíčová část práce bude zaměřena na popis dětského pojetí morálních pravidel. Autorka vyjde z analýzy dostupné primární a sekundární literatury. V průběhu příprav a vypracování se bude řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucí práce a dílčí výsledky bude pravidelně konzultovat.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

HEIDBRINK, Horst. Psychologie morálního vývoje. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 175 s. ISBN 8071781541.

PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. Psychologie dítěte. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 143 s. ISBN 9788073672638.

KOUKOLÍK, František; DRTILOVÁ, Jana. Život s deprivanty. I, Zlo na každý den. 1. vyd. Praha : Galén, 2001. 390 s (Makropulos) ISBN 8072620886.

VACEK, P. Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových

témat. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 9788073673864.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Stanislava Exnerová


Katedra filosofie

Datum zadání bakalářské práce: 15. listopadu 2013

Termín odevzdání bakalářské práce: 10. prosince 2014

  
doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.

  
PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 16. prosince 2013

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Dětské chápání morálních pravidel  
**Jméno a příjmení autora:** Nikola Sudíková  
**Osobní číslo:** P13000924

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 14.3.2014

---

Nikola Sudíková

### **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především své vedoucí práce PhDr. Stanislavě Exnerové za vedení mé práce, věnovaný čas, trpělivost a cenné rady. Mé poděkování patří také rodině a přátelům, kteří mě po celou dobu zpracovávání práce podporovali.

V Liberci dne: 14.3.2014

Nikola Sudíková

## **Anotace**

Tématem této bakalářské práce je dětské chápání morálních pravidel. Cílem práce je prokázání orientace v problematice morálních pravidel a dětského chápání těchto pravidel. V první kapitole vysvětlují základní pojmy, které se objevují v souvislosti s problematikou morálky a pravidel. Jde o pojmy: morálka, mravnost, pravidla, hodnoty a socializace. V druhé kapitole se zabývám jejich rozlišením, různými pojetími a porozuměním z pohledu dítěte. Třetí kapitola je věnována významnému psychologovi, filosofovi a vědci Jeanu Piagetovi, který zaměřil své výzkumy na morálku u dětí. Tento významný člověk se proslavil především svou teorií kongnitivního vývoje. V další kapitole figuruje Lawrence Kohlberg, který je známý pro své studium úrovní a stádií morálního vývoje. Své poznatky získával především tak, že zkoumanému jedinci předložil určité dilema a z toho, jak jednotlivci odpovídali na jeho otázky týkající se dilematu, vyvozoval své závěry. V páté kapitole jsou popsány i jiné teorie morálního vývoje, kterými se zabývala spousta dalších výzkumníků, jako například Turiel, Nucci, Bull. Dozvíme se zde také, zdali má inteligence vliv na morální vývoj, jak Carol Gilliganová oponovala L. Kohlbergovi a jak morálku rozdělila na mužskou a ženskou. V této kapitole se opírám také o poznatky Sigmunda Freuda. V další kapitole se krátce zabývám etickou výchovou dle R. Olivara a dětskou šikanou. Na závěr jsou uvedeny poznatky z vlastní zkušenosti s dětmi.

## **Klíčová slova:**

morálka, chápání, dítě, pravidlo, společnost, morální vývoj

## **Annotation**

The topic of this thesis is children's understanding of moral rules. Its aim is to prove the orientation in moral rules and children's understanding of it. In the first chapter I'm explaining the basic concepts that appear in relation with the issue of morality and rules. In the second chapter I'm dealing with their definitions, differences in their understanding and children's understanding to them. The third chapter is devoted to an important psychologist, philosopher and scientist whose name is Jean Piaget, who was following up children's morality. This significant man is famous for his theory of cognitive development. The next chapter is about Lawrence Kohlberg who is known for his study of levels and stages of moral development. His knowledge rised up from answers of respondent who he was talking with about certain dilema. In the fifth chapter there are discussed other psychologists and their theories of moral development. It is learned that intelligence does not influence the moral development. Carol Gilligan resisted to Lawrence Kohlberg and she divided morality into the male and the female. In this chapter there is also information about Sigmund Freud. In the another chapter I mention moral education and children's bullying. In the last chapter is a knowledge of my own experience with children.

## **Keywords**

morality, understanding, child, rule, society, moral development

# Obsah

Úvod.....	9
1 Důležité pojmy související s morálním vývojem.....	10
1.1 Morálka, mravnost.....	10
1.2 Lidské jednání.....	11
1.3 Hodnota.....	13
1.4 Socializace.....	15
2 Pravidla.....	16
2.1 Pravidla logiky.....	17
2.2 Důležitá rozlišení pravidel.....	19
2.3 Příklady pojetí pravidel.....	20
2.4 Pravidla aneb jak je chápou děti.....	23
3 Dětské chápání pravidel dle J. Piageta.....	24
3.1 Vývoj vztahu k pravidlům.....	25
3.2 Dělení morálky.....	26
3.3 Morální úsudky dětí.....	28
4 Stádia morálního vývoje dle L. Kohlberga.....	34
4.1 Shrnutí stádií morálního vývoje.....	37
4.2 Jak byly výzkumy provedeny?.....	38
5 Další koncepce morálního vývoje.....	40
5.1 Bullova teorie morálního vývoje.....	40
5.2 Psychologie sociálních domén.....	41
5.3 Vliv inteligence na morální vývoj.....	42
5.4 Vztah mezi poznávací a emocionální složkou.....	43
5.5 Mužská a ženská morálka.....	44
5.6 Odlišnost pohlaví a morální vývoj .....	46
6 Etická výchova a dětská šikana.....	48
6.1 Etická výchova.....	48
6.2 Jeden z nejčastějších problémů - šikana.....	51
7 Vlastní zkušenost s pravidly.....	53
Závěr.....	54
Literatura.....	55



## Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá otázkami morálky, etiky, svědomí, jednání a pravidel. Cílem práce je prokázat orientaci v problematice morálních pravidel a dětského chápání těchto pravidel. Morálka může být spojována například s příkazy a v případě jejich nedodržení i s tresty. Morálka má však zásadní podíl na chování lidí, na jejich úsudcích, ve vztazích k sobě samým a i k druhým lidem.

Teorie a výzkumy známých klasiků, kterými jsou J. Piaget, L. Kohlberg či C. Gilliganová jsou založeny na mnoha zkušenostech a pracích s dětmi. Není však možné řídit se jimi doslova, protože je zde mnoho dalších faktorů, které morálku ovlivňují a které nebyly doposud plně prozkoumány. Každým dnem se v tomto oboru seznamujeme s novými informacemi, které nám dávají zase trochu jiný pohled na danou problematiku.

V první části práce jsou popsány pojmy, které souvisí s morálním vývojem a na které jsou odkázány některé kapitoly. V druhé kapitole se práce zabývá pravidly a jejich významem, rozdělením a odborníky, kteří se jimi zabývali. Pravidla však nelze dobře definovat, protože v literatuře je k nim nedostatek charakteristik a často si pod nimi lidé představují každý něco jiného. Je zde totiž rozdíl v konkrétnosti. Třetí kapitola se zabývá prací filosofa a psychologa Jeana Piageta, který se zabýval teorií kognitivního vývoje. Čtvrtá kapitola rozebírá poznatky v oboru kognitivního vývoje amerického psychologa Lawrence Kohlberga. Pátá kapitola navazuje na teorii kognitivního vývoje, kterou se zabývali mimo jiné také Bull, Turiel či Nucci. V této kapitole také narazíme na problematiku mužské a ženské morálky, kterou rozdělila C. Gilliganová. Šestá kapitola se zabývá prací R. Olivara, tedy etickou výchovou a nakonec i problematikou šikany. Na závěr je předložena vlastní zkušenost s pravidly v praxi.

# 1 Důležité pojmy související s morálním vývojem

## 1.1 Morálka, mravnost

### Morálka

Slovo morálka pochází z latinského slova *mos*, které překládáme jako mrav, zvyk či obyčej. Morálka je odvozena od latinského *moralitas*, což znamená správné chování. Jedná se o historický a kulturně podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, institucí, norem a pravidel, kterými se lidé v určitém ohledu řídí ve svém praktickém jednání, tedy v mravním jednání.

Morálka je tedy představa společnosti (abstrakce) o správném jednání člověka, je to tzv. sociální tlak. Není dána právem, tudíž její případné porušení se netrestá. Spočívá na vnitřní sankci. Člověk chápající morální pravidla se nechová nutně tak, jak od něj očekává jeho okolí, ale své jednání si určuje sám podle toho, co je správné a co ne. Například pokud ostatní páchají zlo nebo cokoliv, co není morální, morálně myslící člověk se k nim nepřidá. V morálce se konstituuje sociální identita člena společenství (pocit studu, viny, nevole, rozmrzelosti). Od každého je vyžadována. Podle É. Durkheima je morálka základní degradující silou společnosti. Dle B. Malinowského je souhrnem norem žádoucího jednání instrumentální potřeby. Morální se nerovná mravně dobrému. Znamená to nacházení se v oblasti morálky, ale není to automaticky mravné v pozitivním slova smyslu. Čin může být ze subjektivního hlediska člověka vnímán jako dobrý, ale ze společenského hlediska tak vnímán není. To samé platí i naopak. Moralitu měříme svědomím, které souvisí s vědomým konáním jedince a pravidly dané společnosti, kultury, skupiny, komunity či rodiny.

### Mravnost

S morálkou se často pojí také mravnost, což je "rys člověka nebo jednání, které odpovídá přijatým pravidlům a hodnotovým představám dané morálky, zejména pokud je takové jednání v rozporu s okamžitým prospěchem či zájmem jednajícího. Mravy jsou tedy relativně ustálený způsob jednání lidí vůči sobě navzájem".<sup>1</sup> Je to chování, které lze posuzovat z hlediska dobra a zla. Jedná se o konkrétní projev morálky. Mravnost je obecně

---

1 KOLEKTIV AUTORŮ: *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. Díl 3, m/r*. Praha: Diderot, 1997. 740 s. ISBN 80-85841-35-5. s. 204.

vnímána jako svobodné jednání odpovídající obecným mravním normám, zvyklostem a standardům. Mravnost je tedy pozitivním stavem. Od morálky se liší tím, že nemusí být kotvena a reflektována svědomím. Dle I. Kanta je to poslušnost morálnímu zákonu. Kant mravnost chápal jako vlastnost vůle.<sup>2</sup>

Nedodržování mravního chování nelze trestat, protože nespadá pod legitimní právo. Nemravní jednání nesouvisí nutně s nemorálním jednáním.

Mravní kodex lze chápat jako:

- a) vnitřní víru, přesvědčení
- b) vnější principy vyžadované společností (hřích, superego, úsudek morální)

## **Morální jednání**

Morální jednání však neukazuje pouze vychovanost či nevychovanost člověka, ale snaží se také ukázat, co je správné a co je špatné. Problematické jsou ale odpovědi na otázku *proč* tomu tak je. Proč je nějaké jednání správné a nějaké špatné? Co je dobro a co je zlo? Kde jsou jejich hranice? Těmito otázkami se zabývá spousta filosofů a myslitelů.

Při odpovídání na otázku *proč* se dostáváme do filosofické etiky. Někteří filosofové zakládají morální jednání na ohledu, který má člověk sám k sobě. Jiní říkají, že záleží na vztahu k druhým lidem. Etika tudíž úzce souvisí s morálkou či mravy. Tyto tři pojmy bývají často používány jako synonyma. Rozdíl zde můžeme vnímat pouze v tom, že pojem etika se používá v různých teoriích. Morálka je něco, co je morálně žádoucí a přijatelné. Nakonec mravnost je jednoznačné označení toho, co je žádoucí.

## **1.2 Lidské jednání**

"Jednání je uskutečňování volných snah. Také je to záměrné chování lišící se od jiných forem chování zaměřeností na cíl. Sociálním jednáním chápeme organizovanou a cílevědomou činnost, která zahrnuje analýzu situace, anticipaci výsledku a plán jeho dosažení. Předpokládá vstupní motivaci a průběžné sociální učení v sociální interakci<sup>3</sup>.

---

2 KOLEKTIV AUTORŮ. *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-064-4.

3 Interakce: Vzájemné působení dvou nebo více činitelů (in Veřejná encyklopedie ve čtyřech svazcích, 1997, s. 279)

Bývá orientováno na druhého partnera jednání, je spjato s očekáváním reakce jiných osob a referenčních skupin. Ve většině případů vyžaduje kooperaci."<sup>4</sup>

Jednání vzniká tak, že člověk nejdříve vyhodnotí danou situaci, zváží ji či vymyslí možnosti, co udělat a až poté se rozhodne pro určité jednání. Může se svobodně rozhodnout, jak bude jednat. Protože je jednání svobodné, nese za něj daná osoba plnou odpovědnost. Dokonce už i malé děti si jsou vědomy odpovědnosti za své jednání. Když jsou přistiženy při nežádoucí činnosti, svalí vinu na někoho jiného, tedy na toho, kdo si *začal*. Tu největší odpovědnost nese logicky ten, kdo začal konat. Během konfliktu se rozhodl, že "ránu" *vrátí* i přesto, že nemusel a může tím ovlivnit průběh sporu.

Jednání sleduje nějaký cíl, který si člověk sám vytyčí. Díky cílevědomosti dokážeme hodnotit, nacházet a sledovat jakékoli cíle, ať už vzdálené či blízké. Například pavouk stavěním své sítě nereaguje na žádný podnět, protože v době vytváření pavučiny se kolem něho nenachází žádná moucha. Ale když se hmyz objeví, je síť již zcela připravena k jejímu zachycení.

Jednání můžeme rozdělit následovně:

- a) jednání afektivní - je charakterizováno silnými citovými projevy. Většinou zde chybí rozumová kontrola.
- b) jednání cílevědomé - jedinec si je vědom cíle, touží jej dosáhnout, zná strategie a důsledky, které vyvolá
- c) jednání chybné - obsahuje poruchy, nepřesnosti, neúmyslné poškození předmětů díky únavě, rozčilení, rozptýlení pozornosti. Také může být zapříčiněno výkony z podvědomí (přeřeknutí, přepsání apod.)
- d) jednání impulzivní - okamžitý nápad, který je uskutečněn při vědomí, s energií a bez zábran
- e) jednání náhradní - spontánní jednání, které přichází na řadu, když určité jednání je překaženo. Souvisí s původním jednáním.
- f) jednání nutkavé (obsedantní) - stále se opakující, rituální. Většinou se zaměřuje na očistu (např. mytí rukou, kontrola, zamykání apod.)

---

4 KOLEKTIV AUTORŮ: *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. Díl 2, g/l*. Praha: Diderot, 1997. 700 s. ISBN 80-85841-33-9. s. 334, 335.

- g) jednání sociální - účelné, rozumové, očekávající reakci druhých lidí.
- h) jednání volní - řízené a vědomé za účelem dosažení motivovaného cíle.
- i) jednání zkratkové - zbrklé, ukvapené, bez jasného cíle, bez ohledu na následky

### 1.3 Hodnota

Hodnoty jsou člověku vzácné, věnuje se jim a je pro ně schopen něco obětovat. Hodnotu můžeme definovat jako "obecný pojem pro ocenění čehokoli ve smyslu materiálním i duchovním" či jako "to, co dává světu smysl, lidské skutky apod., co umožňuje člověku základní (hodnotovou) orientaci ve světě."<sup>5</sup>

Pod pojmem hodnota si také můžeme představit míru zájmu, žádoucnosti, preferenci či preferenci. Je to obrovská motivace, které se člověk snaží přiblížit a získat ji či v případě nežádoucí hodnoty se jí vyhnout.

Hodnoty se dělí na:

- ⌚ pozitivní a negativní (pozitivních hodnot chceme dosáhnout, negativním se snažíme vyhybat. Veškeré hodnoty se vytváří v procesu socializace člověka)
- ⌚ relativní a absolutní
- ⌚ subjektivní a objektivní

Člověk má určité potřeby, jež je možné díky myšlení a řeči posuzovat ve svém okolí jako hodnotné. Hodnoty se připisují objektům hodnocením, což je moment emocionálního zaujetí stanoviska (když mám hlad, je pro mě chléb hodnotnější než kniha). Jsou to akty upřednostňování a pomíjení jednotlivých statků, které ústí v hierarchii jeho hodnotových představ.

Zabývá se jimi filosofický obor s názvem axilogie. Zkoumá především otázky ohledně vzniku, fungování a proměn morálních, náboženských, ekonomických a politických hodnot.

---

5 VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4. s. 101.

Hodnoty dělíme podle Kučerové na:

1. **Přírodní,**

které se dělí ještě na:

- **vitální** - snaha prosadit se, udržet a rozvinout život organismu
- **sociální** - mají od přírody základ ve vztahu člověka k sobě a druhým lidem, díky němuž člověk má touhy, kterými jsou například láska, vzájemnost, družnost, prosadit se či být oceňován

2. **Civilizační** - vyplývají z vývoje od rodového způsobu života až po současné státoprávní uspořádání. Plynou také z vývoje základních dovedností, kterými jsou například písmo a řeč nebo mohou být následkem složitějších dovedností v oblastech vědy, techniky, ekonomie apod.

3. **Duchovní** - tato oblast se tvoří v "okruzích jako je sebeřízení (morálka a mravnost), sebevýraz (formování podle zákonů krásy, umění) a sebereflexe (světový a životní názor, náboženství, filosofie)."<sup>6</sup>

J. Kozielecki dělí hodnoty na:

- ⌚ **dionýské** - konzumace, komfort, luxus, dobré živobytí, případně egoismus, příživnictví
- ⌚ **herkulovské** - touha po vládě, slávě a uznání společností
- ⌚ **apollónské** - tvořivost, rozvoj vědy a umění, poznání světa
- ⌚ **prométheovské** - boj za spravedlnost a skupinovou sounáležitost, boj proti zlu, krutosti, bolesti
- ⌚ **sokratovské** - sebepoznání, porozumění vlastní osobě zdokonalení své osobnosti<sup>7</sup>

---

6 KUČEROVÁ, Stanislava. Člověk, hodnoty, výchova :kapitoly z filosofie výchovy. Vyd. 1. Brno: Vlastním nákladem, 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34-3. s. 72, 73.

7 SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. 83. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1994. 119 s. Spisy. [Problematika osobnosti učitele a mezilidských vztahů v pedagogických sborech středních škol. Koheze sborů, jejich hodnoty a hodnotová orientace. Konflikty v pedagogických sborech.]. ISBN 80-7042-072-3. s. 7.

## Hodnotový systém

Neexistuje člověk, který by neměl svůj vlastní systém hodnot, kterým se řídí a podle kterého jedná. Nemusí si ho ani uvědomovat. Lidé často nedokáží jasně říci, co pro ně má v životě hodnotu. Platí zde pravidlo, že čím ucelenější hodnotový systém je, tím větší má spojitost s celkovou osobností člověka a o to více ovlivňuje jeho chování. Tento systém je utvářen dlouhodobě a ovlivňují ho vnější i vnitřní vlivy během ontogenetického vývoje. Hodnoty jsou individuální a souvisí s pohlavím, věkem, zázemím v rodině, vzděláním, prací atd.

Při tvorbě hodnotového systému podle Saka rozhodují:

- ⌚ materiální podmínky života
- ⌚ vlivy sociálních a výchovných institucí (rodina, škola, média apod.)
- ⌚ vlivy politicko-ekonomické sféry dané společností<sup>8</sup>

Z hlediska psychologie by hodnotový systém měl splňovat tyto požadavky:

- ⌚ musí být vnitřně celistvý, v souladu s celou osobností i s dalšími osobnostními charakteristikami jedince
- ⌚ má být realistický a do určité míry i dynamický
- ⌚ měl by jedinci přinášet uspokojení<sup>9</sup>

## 1.4 Socializace

Socializace je velmi důležitý proces v životě člověka. Jedná se o začlenění do společnosti. Bez sociálních interakcí se nemůžeme stát "lidskou bytostí"<sup>10</sup>. Přenášejí se zde normy a hodnoty mezi generace. Člověk si je zpracovává podle svého. Do průběhu socializace však zasahuje mnoho rovin, kterými jsou například zvyklosti, představy či situace v domácnosti, ve které člověk vyrostl. Za nějaké chování (to správné) je jedinec celospolečensky odměňován (například úctou či platem). Cílem socializace je osobnost, která se bude samostatně řídit pravidly tak, jako by byla neustále kontrolována společností.

---

8 SAK, Petr. *Proměny české mládeže : česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Vyd. 1. Praha : Petrklíč, 2000. 291 s ISBN 8072290428.

9 HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 356 s (Knižnice psychologické literatury)

10 Lidé, kteří žijí v izolaci nevypadají a ani se nechovají jako lidé. Mají spíše zvířecí vlastnosti.

Stádia socializace dle S. Freuda:

- 1) orální (sání, dumlán, jiné orální aktivity)
- 2) anální (vyměšování)
- 3) oidipovské (konflikt s otcem, matkou)<sup>11</sup>

## 2 Pravidla

S pravidly se setkáváme od počátku věků v každé lidské společnosti. "Pravidla jsou tím, co umožnilo, že se spolupráce promítla do samotné naší podstaty a učinila z nás rozumné, hovořící a kulturní tvory."<sup>12</sup>

Lidská mysl se neobejde bez pravidel. Navíc ovládá i jazyk, díky němuž dokáže komunikovat a tudíž se dokáže domluvit také na tom, jak budou pravidla fungovat a jak se budou dodržovat.

Abychom pochopili určité pravidlo, byla nám v průběhu socializace předložena spousta ukázek a příkladů, ze kterých jsme posléze pochopili, o jaké pravidlo jde. Poté jsme už sami dokázali rozlišovat, o které pravidlo se jedná a jestli to je vůbec pravidlo. Například znaménko "+" pro nás od určité doby znamená sčítání. Když řekneme "zelená", je to pro nás barva, která je taková, jaká nám byla několikrát ukázána jako "zelená". Je to pro nás to správné.

Může se ovšem stát, že tím dosáhneme různých výsledků. Mohlo by se zdát, že správné je to, co dělá či používá většina lidí. Jenže i většina se může mýlit, tudíž správnost spočívá v něčem jiném. Pravidlo totiž musí být nějak ověřeno, teoreticky podloženo nebo praxí vyzkoušeno. Je to jakýsi ukazatel cesty. Aby bylo jednoznačně "správné", muselo by mít v sobě další a další pravidla.

Dělení pravidel:

⌚ **Explicitní** - Explicitní pravidla jsou vysvětlena, názorně ukázána.

⌚ **Implicitní** - Tato pravidla jsou nepsaná, ale všichni o nich víme a snažíme se je

---

11 HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X. s. 548

12 PEREGRIN, J. *Člověk a pravidla: kde se berou rozum, jazyk a svoboda*. Praha: Dokořán, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7363-347-9. s. 4.



dodržovat. Implicitní pravidla nejsou formulovaná, ale všímáme si jejich porušení a následně poté podle toho jednáme.<sup>13</sup>

Veřejnost se řídí především tzv. skutečnými pravidly, která jsou explicitní, tedy zapsaná. Ovšem těmi základními pravidly jsou podle Ludwiga Wittgensteina právě ta, která explicitní nejsou. Jsou to ta nejzákladnější pravidla, která máme v sobě zabudovaná a díky kterým dokážeme jednat a nepochybujeme o tom, že vliv socializace a zvnitřňování norem a pravidel je to správné. Nestačí však jenom se domnívat, že se pravidly řídíme. To nám zajistí jedině kontext společenských kultur. Pouze ti druzí, společnost kolem nás, vidí, jestli se pravidlem doopravdy řídíme či nikoliv.<sup>14</sup>

## **Norma**

Pod pojmem norma chápeme nějakou směrnicí či pravidlo, jehož zachování je závazné. Z hlediska estetiky je norma obecně přijímaným měřítkem, které určuje vztah jedince i společnosti z hlediska estetických kritérií, která jsou dobově i místně podmíněna.

## **Instrukce**

Instrukce nám také říká, co máme či co bychom měli dělat, ale je spíše návodem, pokynem či poučením, než-li doporučením. S instrukcemi se setkáváme v různých příručkách, ve výpočetní technice či v návodech.

## **2.1 Pravidla logiky**

Ačkoliv si to spousta lidí ani neuvědomuje, dítě vidí svět jinak, než dospělý člověk. Jejich myšlení je odlišné, dospělými často nepochopitelné i přesto, že má svou logiku. Například tříleté děvčátko se rozpláče a říká "nechci se stát ženou". Nechápeme proč. Ona si však pouze odvodila to, že jenom děti mají rodiče. Ženy již dětmi nejsou, proto nemají rodiče.

---

<sup>13</sup> PEREGRIN, J., pozn. 12, s. 26, 27.

<sup>14</sup> Ludwig Wittgenstein zavádí termín *jazyková hra*. Tímto pojmem nám chce ukázat, že hry nic společného nesdílejí. Oproti tomu *oko* nám jasně řekne, co je myšleno. Co se týče her, jsou zde pravidla různorodá. Záleží totiž na tom, jak se to celé pojme. Buď je pravidlo náčiním samotné hry. Také může být pomůckou při vyučování dané hry. Nebo je pravidlo uvedeno v seznamu jejích pravidel, ale nedodržuje se, pozorovatel si onoho pravidla může všimnout v průběhu hry, tedy v praxi. Nikde není řečeno, že se při všech hrách musí dodržovat pravidla. Záleží na hráčích, jak si je vyloží či jestli se rozhodnou, že je budou či nebudou dodržovat.

Také když matka vidí, že se syn podobá otci, chová se k němu a jedná s ním stejně, jako když jedná se svým manželem. Dítě však nemusí vědět, co chce a celkově se chová pochopitelně odlišně, než dospělý člověk.

Jean Piaget rozdělil kognitivní vývoj dítěte do čtyř stádií.

### 1. **Senzomotorická rovina** aneb Jsem celý svět

V této rovině se nachází kojenec, který nerozlišuje jinou skutečnost, než-li sám sebe. Okolní svět vidí tak, že on jako bytost není jeho součástí, nýbrž svět je součástí jeho osoby. Kojenci myslí podle svých pohybů a počitků. Neoddělují subjekt, objekt a jednání. Proto samozřejmě nemůžeme dítě trestat za nemorální chování. Všechny tyto aspekty se však s narůstajícím věkem dítěte vyvíjejí a podle nich potom můžeme jedince soudit.

### 2. **Předoperační myšlení** aneb Jsem středem světa

Děti od 2 do 7 let již umí uvažovat logicky. Tato logika však není ještě zcela vyvinutá. Můžeme to vidět na příkladu se sklenicemi a vodou. Pokud před dítě postavíme širokou, ale nízkou sklenici plnou vody a vodu přelejeme do sklenice, která je vysoká a úzká, dítě si myslí, že v druhé sklenici je mnohem více vody, než v té nízké a široké. Myšlení dětí v tomto věku je centrické. Zaměřují se často na jednu věc či jednu situaci, ale nevšímají si dalších situací či věcí. Takto malé děti také nejsou schopny empatie a okolí vnímají tak, jak ho vidí ony, tedy egocentricky. Tyto děti si myslí, že ostatní vidí či ví to, co ony samy. Tím můžeme vysvětlit, proč občas malým dětem nerozumíme, když nám něco vypráví. Nevědí, že nemusíme znát všechny okolnosti, které znají ony a poté nemůžeme chápat souvislosti.

### 3. **Konkrétní operace** aneb Nejprve jednat, pak myslet

Tato fáze myšlení nastává, když je dítě připraveno nastoupit do školy. Dokáže pochopit různá množství, objem, hmotnost apod., jejichž hodnoty se mění. Logiku aplikuje na konkrétní věci, ale s abstraktními pojmy ještě pracovat neumí. U těchto dětí pozorujeme decentrismus, kdy dítě umí rozeznávat a chápat různé znaky. Dítě je také už schopno empatie, tzn. dokáže se vcítit do jiného člověka a také umí vnímat okolí z pohledu jiného člověka. Někteří lidé se v této fázi nachází celý život, obvykle však trvá do začátku puberty.

### 4. **Formální operace** aneb Všechno je jasné

V této fázi dítě uvažuje ve formálně logických strukturách, díky nimž dokáže pochopit

různé souvislosti, protože umí abstraktně myslet. Dokáže porozumět knize či pochopit větu "A se chová k B jako C k D."<sup>15</sup>

## 2.2 Důležitá rozlišení pravidel

### Povely vs. omezení

Mezi povely a omezeními je rozdíl ten, že povely nám prikazují a předepisují, co *musíme* udělat, kdežto omezení nám říkají, co *nesmíme* udělat. Povely nám oproti omezením nedávají moc věcí na výběr. Nemáme zde příliš volnosti. Oproti tomu omezení nám dávají volnost značně větší. Zakazují nám pouze určité věci, které nesmíme dělat, ale kolem nich je spousta věcí, které dělat můžeme.

### Nutnost pravidel

Pravidla jako taková nám v podstatě říkají, co máme a co nemáme dělat. Vytvářejí nám určitý "vnitřní prostor". Můžeme si je představit jako vlastní osobu v domě, kde nám stěny brání se různě pohybovat. Vytvářejí nám určitý prostor, který je pro nás útulným. V podstatě to samé dělají i pravidla, díky kterým můžeme existovat v útulném prostředí.

### Pravidla vs. direktivy

Pravidly můžeme rozumět různé instrukce, které nám umožní dosáhnout nějakého cíle. Například recepty na vaření. Tato pravidla vyplývají z přírodních zákonitostí. Zrovna tak funguje například i stavba mostu. Je nutné řídit se fyzikálními (přírodními) pravidly, aby most nespádl. Nelze zde nerespektovat zákon přitažlivosti.

Na druhé straně existují také pravidla, která nejsou dána přírodou. Jsou to pravidla lidské společnosti. Jejich nerespektování je v principu možné, někdy dokonce prospěšné (například různé protesty, demonstrace atd.). Ale může to mít i neblahé následky pro společnost jako celek nebo pro toho, kdo se nerespektu dopustil. Tato pravidla lidské společnosti se nazývají také "direktivy".

### Pravidla vs. pravidelnosti

Zde narážíme na další zásadní rozdílnost, kterou vysvětlil Immanuel Kant. Je rozdíl mezi pravidly a pravidelnostmi. Kdybychom je nerozlišovali, znamenalo by to, že kámen, který padá k zemi, se řídí nějakým zákonem přitažlivosti či pravidlem stejně jako člověk, který se řídí dopravními předpisy. Samozřejmě je zde podstatný rozdíl. Kámen nemá na

---

<sup>15</sup> HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1. s. 51.

výběr, musí padat dolů, protože jinak ani za normálních okolností (gravitace) padat nemůže. Kdežto člověk se řídí dopravními předpisy proto, že se tak rozhodl. Může je porušit a bylo by to jeho rozhodnutí (které by samozřejmě mohlo mít neblahé následky).

Podle Immanuela Kanta se předměty obývající říši zákona řídí pravidly (nebo-li zákony) a my jakožto osoby (obyvatelé říše svobody) se řídíme naší *představou pravidel*. Jednání podle pravidel má tedy narozdíl od pravidelného jednání nějaké externí vodítko (návod), ke kterému se vztahuje mysl jednajícího. To by ale mohlo vést k bludnému kruhu. K řízení se nějakým návodem potřebujeme správnou interpretaci a k té bychom potřebovali nějaké pravidlo, které by bylo v explicitní podobě, což by nás opět zavedlo na začátek. Z toho vyplývá, že je třeba mít mimo explicitních pravidel i implicitní pravidla.<sup>16</sup>

"Pravidlo není z inkoustu a písmen, ale z masa a kostí, či nervů a šlach."<sup>17</sup> Podle Wilfrida Sellarsa to nejzákladnější pravidlo musí být vtěleno do našeho chování a v našich organismech.

Mezi pravidelným chováním a tím, které se řídí explicitními pravidly, musí existovat ještě třetí druh chování. Je jím "chování vedené vzorcem"<sup>18</sup>, které je to nejzákladnější chování. Není vedeno žádným explicitním pravidlem. Pravidlo tedy nemusí být pouze psané či schválený zákon. Je však třeba rozlišovat *vyjádření pravidla* a *samotné pravidlo*. Vyjádření pravidla je formulace příkazu ať už mluvenou či psanou formou. Pravidlo jako takové je obsah toho, co formulujeme.

## 2.3 Příklady pojetí pravidel

### Immanuel Kant

Tento filosof je známým zejména pro svůj kategorický imperativ, který zní takto:

"Jednej tak, jako by se maxima tvého jednání měla na základě tvé vůle stát obecným přírodním zákonem."<sup>19</sup>

"Jednej tak, abys používal lidství jak ve své osobě, tak i v osobě každého druhého vždy

---

<sup>16</sup> PEREGRIN, J., pozn. 12, s. 33-40.

<sup>17</sup> Sellars in PEREGRIN, J., pozn. 12, s. 17-20.

<sup>18</sup> Chování vedené vzorcem: Je to vrozené instinktivní chování, které se tvoří generacemi od pradávna. Slouží k zachování smečky a k jejímu fungování. Můžeme si pod tím představit například snahu o dominanci ve skupině atd.

<sup>19</sup> KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990. ISBN 80-205-0152-5. s. 28.

zároveň jako účel a nikdy pouze jako prostředek."<sup>20</sup>

Immanuel Kant prosazuje myšlenku, že člověk by měl jednat tak, aby se jeho jednání mohlo stát normou pro všechny, což se velmi podobá biblickému Zlatému pravidlu, které říká "co nechceš, aby ti činili jiní, nečiň ani ty jim"<sup>21</sup>. Rozdíl je ale v tom, že biblické pravidlo požaduje, aby člověk uznal, že co sám chce či nechce, mohou chtít či nechtít i jiní.

I. Kant by nezalhal ani vrahovi, který by se ho zeptal, zda se Kantův přítel nenachází u něj doma, aby ho našel a následně zabil. Kant říká, že kdyby vrahovi zalhal, že tam není, vrah a přítel by se při odchodu mohli setkat a poté by za smrt přítele mohl sám Kant.

Avšak pravidlo I. Kanta chce, aby člověk myslel za všechny lidi, což je víceméně nemožné. Tím však nezamýšlejme vymáhat naše představy správného jednání po druhých. Morálka je totiž dobrovolné sebeomezení každého jedince, který ale nemůže omezovat jiné. Proto známe heslo například "nepokradeš", ne "nepokradete". Je tomu tak proto, že se vztahuje na jednoho člověka, ne na celé lidstvo. Záleží na dané osobě, zda se bude řídit svými morálními pravidly, či ne.

### **Pravidla podle Johna Rawlse**

J. Rawls je spíše politický filosof, tudíž se jeho teorie zabývají společností a pojetím spravedlnosti. Zde však hraje důležitou roli také morálka. Rawls vytvořil pravidla tak, aby ve světě existovala souběžně spravedlnost, pravidla a zároveň svobodná vůle. Podle Rawlse je důležité, aby lidé mohli žít takový život, pro který se svobodně sami rozhodnou. Záleží mu ale také na tom, aby takovýto život mohli žít všichni lidé. Je tedy třeba spravedlivě rozdělit statky. Lidé si poté vyberou život, který je ohleduplný i k druhým.

John Rawls říká, že společnost je sdružení kooperujících lidí, kteří při spolupráci uznávají jistá pravidla, která jim umožní fungování této kooperace. Ve společnosti existuje *identita zájmů*, protože pro lidi je lepší spolupracovat s druhými a tím dosáhnout větších úspěchů či užiteků. Na druhé straně se ocitá *konflikt zájmů*, kdy se lidé dohadují, jak budou kooperací vyprodukované statky rozděleny. K tomu by nám měly sloužit *principy spravedlnosti*, které ovlivňují interakce lidí ve společnosti. Jsou jimi ústava, struktura ekonomiky a politické uspořádání. Tato základní struktura má zásadní vliv na životní šance každého jedince ve společnosti.

---

<sup>20</sup> KANT, I., pozn. 15, s. 34.

<sup>21</sup> SOKOL, J.: *Malá filosofie člověka. Slovník filosofických pojmů*. Praha 2004. ISBN 80-7021-713-8. s. 101.

Principy spravedlnosti nám však nemají říkat, jak se chovat v našem individuálním životě, ale stanovují *rámec*, v němž každý může jednat podle svého. Jedinci tak mají své vlastní pojetí dobra (tj. způsob života, který má pro konkrétního jedince smysl v životě sledovat), ale to je omezeno rámcem spravedlnosti, tj. lidé mají vůči sobě práva a povinnosti. Proto v této koncepci mají práva přednost před dobrem. Například mé právo na život je povinnost ostatním nezabít mě.

Aby tyto principy spravedlnosti byly férové, určuje Rawls skrze úvahy jaké principy by si lidé zvolili, kdyby nevěděli, jak budou danými principy ovlivněny. Principy by volili za *závojem nevědomosti v původním stavu*.

Původní stav je hypotetická situace, ve které se lidé dohodnou, jak má být uspořádaná společnost, jaké mají přijmout principy spravedlnosti, tj. *jakým způsobem distribuovat určité statky* (nebo-li dobra). Spravedlivé principy jsou ty, které by vyplynuly z této smlouvy.

Závoj nevědomosti je neznalost svého místa ve společnosti, společnost, pohlaví, rasy, své vrozené vlohy a schopnosti, je to i neznalost dobrého života a podobně.

Tyto podmínky podle Rawlse zabrání tomu, aby si lidé volili pravidla, která budou pro ně osobně výhodná. Za závojem nevědomosti v původním stavu by lidé byli nestranní, sobě rovní a pak by jejich volba byla spravedlivá.

### **Horst Heidbrink**

Horst Heidbrink se ve své publikaci Psychologie morálního vývoje rozepisuje mimo jiné o etice, morálce a pravidlech. Zabývá se psychologii i z biologického hlediska. Říká, že všechny naše zájmy souvisí s rozmnožováním. Podvědomě jednáme altruisticky, tedy tak, abychom rozšířili vlastní geny a ochránili naše potomky. Aby společnost měla nějaký řád, je tedy zapotřebí mít pravidla a zákony. Ty potom potlačí egoismus, který v lidech je.

Kniha je ale hlavně o psychologii morálky, do jejíž studií přispěli především **Jean Piaget** a **Lawrence Kohlberg**. V morálce jde hlavně o to, co je dobro, zlo, co je dobré, špatné.

## 2.4 Pravidla aneb jak je chápou děti

V knize Meg Cabotové si hlavní hrdinka Allie Finklová zapisuje svá holčičí pravidla a snaží se jimi řídit. Spousta lidí by se jí mohla inspirovat. Allie Finklová je víceméně obyčejné devítileté děvče, které se s rodiči musí přestěhovat a tím pádem nastoupit i do jiné školy, s čímž samozřejmě přichází spousta problémů. Hlavní hrdinka si vypsala přibližně 75 pravidel. V mé bakalářské práci najdete pouze ta nejzajímavější a nejlepší pravidla. Některá zde rozeberu, případně vysvětlím z hlediska dospělého člověka a dítěte.

*Všechno, co letí, musí zase přistát.*

Allie spozorovala, že když něco hodí do vzduchu, je zcela normální, že to někde dopadne. Proto by se věci, které pro "let" nejsou určené, neměly nikam házet, protože se mohou rozbít.

*Když chcete, aby něco zůstalo v tajnosti, neříkejte nic Scottovi.*

Hlavní hrdinka knihy ve svých devíti letech přišla na to, že jsou lidé, kterým by se neměly říkat informace, které nechceme, aby se dozvěděl ještě někdo jiný.

*Kamarádkám říkejte jen hezké věci, i když třeba nejsou pravda.*

Allie zjistila, že když je příliš upřímná ke svým kamarádkám, není jim to příjemné. Ovšem takové kamarádky pak většinou nejsou opravdovými kamarádkami.

*Nesnášet lidi, hlavně dospělé, není slušné.*

Takto byla Allie poučena. K dospělým a i k lidem obecně se má každý chovat slušně. Samozřejmě toto pravidlo se těžce plní, pokud někoho nemáme rádi.

*Když někdo nadšeně huláká, sluší se taky hulákat.*

Allie si povšimla toho, že když někdo křičí a ona začne také křičet, je to pro ni lepší, protože se potom chová stejně jako ostatní. Za hulákání však pochvalu nedostala.

*Když uděláte chybu, máte se omluvit (ikdyž to třeba není vaše vina).*

*Když Vás někdo uráží, dělejte, že je vám to jedno. Jedině tak vyhražete.*

*Člověk má poděkovat, když vám někdo něco pochválí. I když si nejste jistí, jestli to byla pochvala.*

*Někdy (ale ne vždycky) je lepší, když si něco necháte pro sebe.*

*Když konečně víte, co máte udělat, musíte to provést, i když se vám nechce.*

*Pro slavné osoby platí jiná pravidla než pro nás ostatní.*

*Na druhý pokus už první dojem neuděláte.*

*Když vám dospělý vykládá něco, co už víte, je slušnost mlčet.*

*Dělat, že máte situaci pod kontrolou, a doopravdy ji pod kontrolou mít, to jsou dvě různé věci.*

*Smírné, nenásilné řešení konfliktu je vždycky lepší.*

*Každý někdy udělá chybu a zaslouží si další šanci.*

*Dospělým se nemá lhát - jedině když jim to udělá radost.<sup>22</sup>*

### 3 Dětské chápání pravidel dle J. Piageta

Jean Piaget (1896 - 1980) byl švýcarský psycholog zabývající se myšlením, genetickou epistemologií a vývojem vnímání. Řešil vztahy psychologie a logiky i psychologie a sociologie. Piaget při svém výzkumu pozoroval děti při hře v kuličky, při níž s dětmi různě komunikoval a ptal se jich na pravidla této hry, na to, jak je chápou. Při hře totiž dítě není spojováno s hotovou morálkou dospělých lidí, která soudí děti podle sebe. Dítě má své potřeby a vyvíjí se určitým způsobem. S ním i morálka. Jean Piaget dětem vyprávěl různé příběhy a poté se jich dotazoval na jejich názor. Pozoroval vztahy mezi myšlením a jednáním dětí. Znály pravidla, ale v praxi je nepoužívaly i přesto, že se o to třeba i snažily. Z jejich odpovědí vyvodil, že existují dva typy morálky. **Heteronomní** (závislá) a **autonomní** (nezávislá). Tyto typy morálky jsou rozebrány níže v kapitole "Vývoj vztahu k pravidlům".

---

22 CABOT, M. Allie Finklová: *holčičí pravidla. 1, Stěhujeme se*. Praha: Knižní klub, 2010. 229 s. ISBN 978-80-242-2452-7.

CABOT, M. Allie Finklová: *holčičí pravidla. 2, Nová holka*. Praha: Knižní klub, 2011. 205 s. ISBN 978-80-242-2823-5.



Chápání pravidel Piaget rozdělil do čtyř stupňů:

### 1. Čistě motorické a individuální stadium (do 3 let)

Dítě si hraje samo tak, jak si přeje a podle motorických zvyklostí. Jedná se tedy o motorická pravidla, ne o pravidla hry s ostatními. Například Jacqueline, které jsou 3 roky, pozoruje kuličky, jež drží v ruce. Vidí je poprvé. Poté je nechá spadnout na koberec, načež je sebere a dá do křesla. Zeptá se "To jsou zvířátka?", odpověď zní "Ale ne." Zeptá se tedy znovu "Kuličky?", "Ano." Děvče sebere kuličky a opět je nechá spadnout, celý proces se opakuje. Druhý den kuličky pokládá také na židli či do hrnečku na vaření. Také opakuje celý její rituál znovu.

### 2. Egocentrické stadium (2-6 let)

Dítě se snaží napodobit pravidla hry, ale ve skutečnosti si hraje spíše samo. Může si tak hrát podle svých pravidel a každý může vyhrát. Egocentrickým stadiem se tato fáze jmenuje proto, že napodobování starších dětí a užívání svých pravidel Jean Piaget nazývá egocentrismem.

### 3. Začínající spolupráce (7-10 let)

Vzhledem k tomu, že se každý pokouší v tomto věku vyhrát, je nutné, aby hra měla určitá pravidla. Děti se na pravidlech dohodnou. Pokud se však děti zeptáme jednotlivě, ve znalostech pravidel jsou rozpory.

### 4. Kodifikování pravidel (od 11 let)

Aneb "zájem o pravidla jako taková" je fáze, kdy jsou pravidla daná a striktně se dodržují. Děti přesně vědí, co mohou a co ne. Dokonce se i snaží nadhodit eventuelní situace, které mohou nastat, aby je mohly posléze vyřešit podle pravidel.<sup>23</sup>

## 3.1 Vývoj vztahu k pravidlům

"Veškerá morálka je obsažena v systému pravidel (norem) a podstata veškeré morálky spočívá v respektu, který si jedinec k těmto pravidlům vytváří."<sup>24</sup>

Jak jsme si již ukázali výše, Piaget zkoumal děti v souvislosti s pravidly tak, že nechal děti hrát kuličky a poté se jich tázal a vedl s nimi rozhovory. Ze svého pozorování vyvodil,

<sup>23</sup> PIAGET, J., INHELDROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. (ISBN 80-7178-407-9)

<sup>24</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 9.

že děti se učí pravidlům prostřednictvím spolupráce se svými vrstevníky, které sledují a vnímají jako sebe. Postupem času se začínají navzájem respektovat. Naopak dospělého člověka děti nevnímají jako sobě rovného, vnímají ho jako osobu, která je větší, silnější a mocná. Respekt u dospělého člověka má dítě téměř vždy. Pravidla, která vytvoří dospělá osoba, jsou pro dítě "posvátná" a nelze je změnit podle vlastního přání.

Školní třída, ve které děti mohou spolupracovat s vrstevníky, je velice vhodná k překonávání egocentrického myšlení a omezuje "slepou" poslušnost vůči autoritě. Děti spolu v takovéto třídě komunikují, pomáhají si, diskutují a také si samy dokáží rozdělit spravedlivě práci. Když se děti podílí na vytváření školních řádů a pravidel, rodiče s nimi doma diskutují a mohou se podílet na domácích pracích, rozvíjí se jejich autonomní morálka.

### 3.2 Dělení morálky

#### Heteronomní (závislá, vnější) morálka

Děti od šesti do deseti let mají "tendenci pohlížet na povinnost a k ní příslušející souvislosti bez zřetele k okolnostem, v nichž se jednotlivec nachází"<sup>25</sup>.

Mravní zásady a pravidla jsou dána nějakou autoritou zvnějšku (například Bohem). Autority jsou vnímány jako zdroje správných pravidel a příkazů. Tyto děti jsou na autoritách závislé. Pokud se pravidla autorit nedodrží, je to špatně a musí se to napravit. Pravidla se musí dodržovat striktně a žádné "polehčující okolnosti" zde nehrají roli. Strach má přednost před trestem.

Pro děti v tomto období je charakteristický *kognitivní egocentrismus*. Děti ještě nedokáží zhodnotit, vnímat či rozlišit vnější realitu, události, ideje a lidi. Nedokáží rozpoznat pravdu, lež nebo trik. Zaměňují vnitřní za vnější a vnější za vnitřní. Stůl či postel jsou pro ně reálné stejně jako sny a přání. Na vše na světě se dívají pouze ze svého úhlu pohledu, neberou v potaz i jiné možnosti.

Podle Bulla je pro morální růst dítěte nezbytné, aby "dobře" prošlo vnější fází morálky, kterou později překoná a bude se moci posunout do vyšší fáze, tedy do autonomní morálky. Přitom vnější fáze není nikdy překonána, protože i dospělí potřebují, aby jim někdo občas dal odezvu, která je posílí.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 10.

<sup>26</sup> Bull in VACEK, P., pozn. 6, s. 46.

### **Autonomní (nezávislá, vnitřní) morálka**

Do této fáze morálky člověk musí dospět. Důležitou roli zde hraje svědomí a vnitřní vina, kterými se jedinec řídí. Mravní zásady a pravidla si tedy člověk utvoří sám (případně společnost) a řídí se jimi.

U dětí autonomní morálka charakterizuje "jednání, které je posuzováno na základě subjektivní odpovědnosti, která je produktem kooperace, vzájemného porozumění a rovného práva. Prostřednictvím transformovaného chápání vztahů k vrstevníkům a s postupným rozvojem formálního myšlení přesouvá dítě pozornost z důsledků jednání na záměr, intenci jednající osoby. Pravidla již nejsou chápána jako neměnné požadavky přicházející zvenčí, ale jako produkty vzájemné dohody a jsou otevřena diskuzi či demokratickému vyjednávání. Jednání je hodnoceno nejen s ohledem na důsledek, ale zejména na základě původního záměru jednající osoby."<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> DVOŘÁKOVÁ, J. *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnostních charakteristik a morální identity na řešení a zdůvodnění morálních situací* [online]. Brno, 2007 [cit. 2012-06-17]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/22717/ff\\_d/DISSERTATION.pdf](http://is.muni.cz/th/22717/ff_d/DISSERTATION.pdf). Disertační práce. Masarykova univerzita.

### 3.3 Morální úsudky dětí

Děti, obzvláště ty malé, jsou poměrně neobratné a způsobují materiální škody či konají něco nedovoleného. Některé nechtěně, některé účelně. Tyto úkony souvisí také s tresty těchto dětí.

#### Dětská neobratnost

Piaget ve svých zkoumáních používal mikropříběhy, které povídal dětem různého věku a tak zjišťoval, co to pro ně znamená a kdo si podle nich zaslouží větší trest a kdo menší. Položil dětem tyto otázky: Mají obě děti stejnou vinu? Které z nich bylo méně poslušné (zlobivější, "ošklivější") a proč? Na koho se bude tatínek a nebo maminka více zlobit?<sup>28</sup>

První dvojice mikropříběhů:

*"Malý Honzík si hrál ve svém pokoji. Maminka ho zavolala k obědu a on šel do jídelny. Nemohl vědět, že za dveřmi je židle a na ní podnos s patnácti šálky. Když vešel do místnosti, dveřmi zavadil o podnos a všech patnáct šálků se rozbilo."*

*"Malý Jindra byl jednoho dne chvíli sám doma. Chtěl si sundat sklenici džemu, která byla vysoko ve spíži. Vylezl na židli, a jak se pro sklenici natahoval, zavadil o šálek. Ten spadl na zem a rozbil se."*<sup>29</sup>

Děti do věku osmi let posuzují vinu podle míry materiální škody. Více vinen je podle nich tedy Honzík, protože rozbil 15 šálků. Zde můžeme pozorovat egocentrickou fázi vývoje. Děti v této fázi určují vinu podle materiální škody a nepřihlíží k tomu, jestli daná osoba měla v úmyslu škodu způsobit či jestli to je vůbec její vina. Je to typický příklad heteronomní morálky.

#### Dětské krádeže

*"Alfréd potkal kamaráda, který byl velmi chudý. Přiznal se, že ten den neměl oběd, protože doma nebylo nic k jídlu. Alfréd šel do pekařství, ale protože neměl peníze, počkal, až se pekař otočí, a ukradl rohlík. Vyběhl ven a dal rohlík kamarádovi."*

---

<sup>28</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 11.

<sup>29</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 13.

*"Helena viděla v obchodě na prodejním pultě krásnou mašli. Hned ji napadlo, jak pěkně by se vyjímala na jejích šatech. Jakmile se prodavačka otočila zády, stuhu ukradla a utekla."*<sup>30</sup>

Děti, kterým není více, než sedm let, nedokáží "prohlédnout" situaci, která zde nastala. Takové děti jsou ve fázi heteronomní morálky. Materiální škoda je téměř stejná, tudíž musí rozhodovat o větší vině podle jiných, důležitých okolností. Ty tady pro takto malé děti ale nejsou. Nedokáží zaznamenat a zpracovat úmysl dětí jednajících ve výše uvedených situacích. Proto své rozhodnutí, kdo si zaslouží větší trest, odůvodňují nahodile nebo konstatují, že v chování Alfréda i Heleny je stejné a není v něm žádný rozdíl.

### **Dětské lhaní**

Jak je již výše uvedeno, malé děti nerozlišují realitu od snů a přání. Tím také často vznikají nepravdivé informace, které nám sdělují. Dospělí je proto napomínají a nabádají je, aby nelhaly. Pro děti do sedmi let je "To není pravda!" či "Ty lžeš!" vnímáno jako něco ošklivého, což se dospělým lidem nelíbí. Děti proto zařazují lhaní do neslušného chování, které nemají dělat. Od sedmi do deseti let věku děti chápou lež jako něco, co není pravda. Tedy cokoliv, co je nepravda, je špatné a je to lež. Například *"Je  $2 + 2 = 5$  lež? - Ano, je to lež. - Proč? - Protože to není pravda. - Věděl chlapec, který dospěl k výsledku 5, že je to nesprávně, nebo udělal chybu? - Udělal chybu. - Když tedy udělal chybu, dopustil se lži, nebo ne? - Chlapec se lži dopustil."*<sup>31</sup>

Děti kolem věku osmi let chápou chyby tak, že nejsou lžemi. Chyba je totiž neúmyslná "lež". Děti toto začínají rozlišovat. Je pro ně důležité, aby tvrzení, které je lží, bylo nepravdivé záměrně. Aby děti dokázaly toto rozlišovat, pomáhají jim k tomu tresty a poučení od dospělých, kteří je netrestají za všechny nepravdy. Pomocí těchto zkušeností dítě později dokáže rozlišovat lež jako záměrnou nepravdu.

Jak je výše uvedeno, malé děti posuzují jednání osob podle materiálních škod. Víceméně to samé platí i pro lži. Rozdíl je pouze v tom, že lži posuzují podle jejich *stupně*. Stupeň lži pro ně znamená vzdálenost od reality. Čím větší je vzdálenost, tím větší je i lež.

---

<sup>30</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 12.

<sup>31</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 13.

Příklad:

*"Malý chlapec šel po ulici a potkal velkého psa, kterého se velmi polekal. Po příchodu domů řekl chlapec matce, že viděl psa velkého jako kráva."*

*"Chlapec se vrátil domů ze školy a řekl matce, že dostal dobré známky. Nebyla to pravda. Chlapec nedostal žádnou známku. Ani dobrou, ani špatnou. Matka měla radost a odměnila ho."<sup>32</sup>*

V prvním příkladu se objevuje *přehánění*. Chlapec uvádí, že viděl "psa velkého jako kráva." Pro malé děti je horší tedy chlapec, který přeháněl, protože žádný pes nemůže být velký jako kráva, je to nesmysl a je to nedůvěryhodné. Oproti tomu přijít domů a říci matce o známkách je reálné a může se to stát kdykoliv. V sedmi letech se tedy u dětí setkáváme s *morálním realismem*. Děti, kterým je deset let, chápou větším viníkem toho, kdo se dopustil úmyslné lži.

Dalším zajímavým aspektem pro děti při posuzování lži je trest či míra trestu. Ukážeme si to na příkladě:

*"Co se stane, když řekneš lež? - Budu potrestána. - Budu ti vyprávět příběh: Dva chlapci společně rozbili hrnek. První tvrdil, že to neudělal. Matka mu věřila a nepotrestala ho. Druhý také říkal, že hrnek nerozbil, jenže matka mu nevěřila a potrestala ho. Jsou lži, které chlapci řekli, stejně špatné? - Ne. - Která lež byla horší? - Chlapce, který byl potrestaný."<sup>33</sup>*

Holčička usoudila, že chlapec, který byl potrestán, si to zasloužil, tudíž jeho lež byla horší. Pokud lež potrestána není, potom na ní není nic špatného a může se říkat. O trochu starší děti chápou lež jako špatnou, ať už potrestána je či není. Později děti pochopí, že lhaní negativně dopadá na vzájemné vztahy mezi lidmi a lidé mezi sebou potom ztrácí důvěru, proto je lhaní špatné.

Zároveň malé děti rozlišují lhaní dospělým a svým vrstevníkům. Když zalžou dospělým, je to horší, než kdyby zalhaly dětem, jako jsou ony samy. Důvodem je to, že z jejich pohledu dospělí vytvářejí pravidla, která pak děti musí dodržovat. Kdežto vztahy mezi svými vrstevníky si vytvářejí samy a nejsou řízeny nějakými pravidly, která by musely dodržovat. Postupně však začínají cítit respekt i ke svým vrstevníkům.

---

<sup>32</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 13.

<sup>33</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 14.

## Dětské chápání trestů

Když dáme malému dítěti na výběr z několika trestů, zvolí si ten, který "bolí" nejvíce. Nemusí se ani nijak vztahovat k tomu, za co je dítě trestáno. Děti, kterým je osm až dvanáct let, přijímají tresty, které s prohřeškem nějak souvisí, musí materiálně vynahradit škodu či musí udělat něco, co se dá srovnat s jeho předchozím prohřeškem.

Piaget se však zajímá mimo jiné o skupinové tresty. Rozdělil je do tří skupin:

- 1) Dospělý nehledá viníka ve skupině, potrestá rovnou celou skupinu.
- 2) Dospělý se snaží zjistit, kdo je viníkem. Skupina ví, kdo jím je, ale nechce ho prozradit.
- 3) Dospělý se snaží zjistit, kdo je viníkem, ale ani skupina neví, kdo jím je.<sup>34</sup>

Pro mladší děti je skupinový trest správný proto, že trest chápou jako nutnost za to, že porušily pravidlo. Skupina, která je tvořena i viníkem, je hodna trestu, pokud není potrestán viník samotný. Nesdělení viníka autoritě, o kterém ví, považují malé děti za prohřešek, za který musí být potrestána celá skupina.

Pro starší děti je možné nalézt dvě rozdílná pojetí trestů. Pokud skupina ví, kdo je viníkem, ale neprozradí ho dospělému, přijímá skupinový trest a považuje ho za správný. Bylo totiž jejich rozhodnutím dát přednost solidaritě skupiny před autoritou. Pokud ale skupina neví, kdo je viníkem a je potrestána, považuje potom trest za nesprávný.

Piagetův mikropříběh na téma skupinové tresty:

*"Skupina chlapců z jedné třídy se vracela ze školy a hrála si na ulici. Po chvilce se začali koulovat. Jeden z nich hodil kouli o něco dál a rozbil okno domu. Kolemjdoucí muž začal mezi chlapci zjišťovat, kdo kouli hodil. Nikdo se nepřiznal, a proto si muž šel stěžovat do školy řediteli. Druhý den šel ředitel do třídy a chtěl vědět, kdo okno rozbil. Ani tentokrát nikdo viníka neprozradil. Viník tvrdil, že to neudělal a ostatní to na něj neřekli. Měla by být potrestána celá třída, nebo nikdo?"<sup>35</sup>*

Pro malé děti je důležitá tzv. imanentní spravedlnost, což je "automatické trestání, které zákonitě následuje po porušení normy"<sup>36</sup>. Jestliže malé dítě udělá něco špatně, očekává

<sup>34</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 15.

<sup>35</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 15.

<sup>36</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 15.

potrestání. Je tomu tak proto, že dítě má s tresty určitou zkušenost a také proto, že potřebuje určitý řád, kterým se vše řídí. Je zde nutnost *pravidel*.

Mladší děti ale nedokáží oddělit normy a zákony přírody (např. fyzikální). Proto i náhodné negativní věci, které se dítěti přihodí po špatném jednání, považují za trest.

Uved'me si tento Piagetův příklad:

*"Malý chlapec jednoho dne neposlechl matku: Když nebyla doma, navzdory zákazu si vzal nůžky a hrál si s nimi. Dříve než se matka vrátila domů, dal nůžky zpátky na místo. Nikdo si ničeho nevšiml. Druhého dne na procházce přecházel po malé lávce potok. Prkno však bylo shnilé a chlapec spadl do potoka. Proč spadl do vody? (A kdyby nebyl neposlušný, spadl by do vody také?)"<sup>37</sup>*

Malé děti by spadnutí do potoka přijmuly jako trest za to, že si vzaly bez dovolení nůžky. Často toto chápání, lépe řečeno nechápání trestů, v nich vyvolává okolí a hlavně rodiče, kteří jim kladou na srdce věty typu "Vidíš, řekl jsem ti, že tě Bůh potrestá." Po osmém roce však děti už většinou odlišují přírodní zákony a normy, což se nazývá tzv. rozlišující spravedlnost. Uvědomují si záměry osob, které jednají a také širší souvislosti, které figurují v lidském jednání.

### **Shrnutí kapitoly**

Jak je již uvedeno na začátku kapitoly, podstata morálky spočívá v respektu, který má jedinec k pravidlům. Existují dva druhy respektu a tedy i morálky. *Jednostranný respekt* je u malých dětí, kteří mají morálku vyvinutou v nižší formě. *Vzájemný respekt* nalezneme u starších dětí, kteří v sobě mají citění vyšší formy morálky. Aby se morální vědomí rozvinulo, je třeba určitý intelektuální rozvoj, komunikace s vrstevníky a nezávislost na tlaku dospělých autorit, které děti omezují. Pro Piageta je stěžejní to, že "porozumění a respekt k pravidlům se vyvíjí vzájemnou spoluprací mezi dětmi."<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 16.

<sup>38</sup> Piaget in VACEK, P., pozn. 6, s. 17.



Odlišnosti mezi vývojovými fázemi morálky:

Nižší morálka

Vyšší morálka

Jednostrannost morálního hlediska	Vědomí různorodosti možných morálních hledisek (jak to vidí druzí)
Chápání pravidel jako něco, co se nedá změnit, jsou dané zvnějšku	Pravidla lze změnit po společné dohodě
Trest je nutný, nevyhnutelný kvůli špatnému chování dotyčného	Přirozená koncepce trestu
Posuzování viny podle "stupně škody"	Posuzování viny podle záměru jednajícího, s ohledem na okolnosti
Morálně špatné je to, co je zakázáno autoritou a za co je trestáno	"Špatné" je forma porušení spolupráce
Přijmutí trestu jako odčinění, bez porozumění	Trest slouží jako prostředek pro nápravu důsledků, kterými se porušila norma
Souhlas s nespravedlivými odměnami a tresty autoritou	Spravedlivé odměny a tresty pro všechny zúčastněné jsou žádoucí
Povinnost je poslušnost vůči autoritě	Povinnost je forma vnitřního závazku vůči zásadě rovnosti a péče o blaho druhých

Kohlberg in VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4. s. 17.

## 4 Stádia morálního vývoje dle L. Kohlberga

Lawrence Kohlberg je dalším významným představitelem psychologie morálky. Zabýval se úrovněmi a stádii morálního vývoje. Podle něho existují tři úrovně a šest stádií morálního vývoje. S psychickým vývojem se totiž vyvíjí i lidské myšlení a s ním i morálka a vztah ke společenským normám.

"Předkonvenční úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Pokovenční úrovně dosahuje menšina dospělých, obvykle teprve po 20. roce života."<sup>39</sup>

### I. Předkonvenční úroveň

Dítě se chová tak, aby jeho chování odpovídalo významu nositelů společenských morálních norem (autorit) a také se chová podle toho, jaké fyzické a psychické důsledky jeho jednání přináší.

#### 1. Stadium: Orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu

Děti v tomto stádiu chtějí být nepotrestány, proto se snaží být poslušné. Respektují autority, protože jsou pro ně nositeli norem. Tyto děti nechtějí způsobit viditelné škody druhým lidem a ani na jejich majetku. U dětí zde převládá egocentrické hledisko. V prvním stádiu nechápe, že druzí lidé jsou odlišní, že každý má své zájmy. Nedokáže se vcítit do druhého. Autoritu respektují proto, že je silnější. Dítě v prvním stádiu rozumí špatnému či dobrému chování podle zkušeností - buď je potrestáno a to znamená, že udělalo něco špatného, nebo je nepotrestáno či dokonce odměněno, což značí dobré chování. Tomuto se říká *situčně vázaná morálka*. Například pokud jednání, které bylo dříve potrestáno, je později nepotrestáno, dítě ho automaticky vyhodnotí jako správné i přesto, že dříve bylo špatné.

#### 2. Stadium: Individualismus, účelovost, vzájemnost, usilování o odměnu a ocenění

Snaha o uspokojení vlastních zájmů a potřeb je v tomto stádiu nejpřednější. Záleží na tom, jak pravidla vyhovují jedinci v daný okamžik zájmu. Pokud vyhovují, jsou dodržována, pokud nevyhovují, dodržována nejsou.

---

<sup>39</sup> Kohlberg in VACEK, P., pozn. 6, s. 26.

Jedinci se řídí heslem "Ty uděláš něco pro mě a já na oplátku zase něco pro tebe." Ačkoliv jedinec stále má svůj egocentrický postoj, vidí už to, že ostatní lidé mají svůj vlastní zájem. Objevují se zde prvky férovosti a vzájemnosti, která však nemá nic společného s obecnou spravedlností, loajalitou či vděčností. Jedinec chápe, že každý si jde za svým bodem zájmu. Z tohoto plyne, že se zájmy lidí mohou střetnout, z čehož pak mohou vzniknout konflikty. Pravda (právo) je tedy relativní, protože záleží na tom, jak to každému jedinci vyhovuje.

## **II. Konvenční úroveň**

Jedinec se snaží naplnit očekávání, která má rodina a přátelé. Dodržuje zákony, které považuje za správné a mají pro něj nějakou hodnotu. Nebere ohled na okamžité důsledky a širší souvislosti. Je loajální k tomu, co od něj očekává společnost a společenský řád. V této úrovni vývoje probíhá zvnitřňování norem.

### 3. Stadium: Orientace na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu, vzájemnou působivost (původně stadium "dobrého hochy a hodné dívky")

V této fázi se jedinec chová tak, aby plnil očekávání druhých osob. Plní své sociální role, kterými jsou například souseď, bratr, přítel, syn apod. Chování tohoto jedince je takové, aby byl dobrým člověkem nejen ve svých očích, ale i v očích druhých lidí. Snaží se udržovat vztahy s druhými lidmi, které jsou postaveny na loajalitě, důvěře, vděčnosti, respektu a péči o ně. Mezi potřeby patří také podpora pravidel a autority. Jedinec se neřídí vlastními zájmy a potřebami, ale upravuje je tak, aby vyhovovaly i druhým lidem. Pokud jsou druzí posuzováni, bere se v potaz jejich záměr. Často zde můžeme slyšet větu "Myslí to dobře.", která je pro jedince v tomto stadiu typická. Při morálním rozhodování a jednání je důležité, co potěší druhé, což se často odůvodňuje větou "To by udělal každý." Horst Heidbrink říká: "Ve skutečnosti není tento stupeň ani tak charakterizován nějakým určeným katalogem ctností jako spíše orientací na normy jedné nebo více zájmových skupin, které jsou pro jednotlivce důležité. Přitom může jít o rodinu, přátele, známé či kolegy; zájmovou skupinu lze podle situace také měnit."<sup>40</sup> Mezi takovéto skupiny však může patřit i nekvalitní či antisociální skupina.

---

40 HEIDBRINK, H., pozn. 15, s. 78.

#### 4. Stadium: Orientace na zákon a řád, respektování společenského systému

Jedinci v tomto stádiu se snaží plnit povinnosti, respektovat autoritu a podporovat řád společnosti. Autority respektují, protože se tak zachová stabilita a řád společnosti. Nedodržování norem by mohlo narušit společnost zevnitř. Typická věta pro toto stadium je "Co kdyby to udělal každý?" Díky zákonům a pravidlům je možné rozlišit "dobré" a "špatné". Pravidla jsou neměnná, není možné akceptovat výjimky pravidel. Ačkoliv svědomí může říkat něco jiného, vždy má přednost norma, což bývá často kritizováno, protože existuje mnoho problematických zákonů a předpisů. Například ve společnostech, kde vládne diktatura, jsou zákony, které nepodporují menšiny (náboženské, rasové či národnostní) či se vykazují nesnášenlivostí k nim. Například při snaze ospravedlnit se můžeme od válečných zločinců, prokurátorů či soudců často slyšet "Plnil jsem jenom rozkazy!", "Řídil jsem se pouze platnými zákony."

### III. **Postkonvenční úroveň**

Lidé na této úrovni se snaží definovat morální hodnoty a principy tak, aniž by na ně měla vliv autorita skupiny či vlastní osobnost. Také záleží na míře osobního ztotožnění se s těmito skupinami.

#### 5. Stadium: Orientace na legální společenskou smlouvu (dohodu) a na respektování práv jednotlivce

Lidé v tomto stadiu vědí, že existuje mnoho různých hodnot a postojů, převážně v lidských společenstvích. Mimo jiné existují i *relativní* normy, které nemusí být všeobecně platné. Tyto normy jsou dodržovány pouze na sociální dohodě. Hodnoty, kterými jsou například právo na život či svoboda jednotlivce, jsou nezbytné pro trvalý základ "dobra" v každé společnosti. Proč je tomu tak a proč to má smysl? Normy jsou závazné, protože vznikly na základě společenské smlouvy. Aby bylo možné rozvíjet obecné blaho a zachovávání lidských práv, je třeba dodržování zákonů. Je nezbytné, aby zákony a normy byly racionálně uváženy ve všeobecný prospěch ("Co největší dobro pro co nejvíce lidí.")<sup>41</sup> Je třeba respektovat individuální práva, se kterými souhlasí celá společnost. Objevuje se zde snaha zachovat sociální smlouvu. Pokud je třeba něco v zákonech pozměnit, racionálně se to uváží a případně změnu pomoci legálního a demokratického vyjednávání. Takto by

---

41 VACEK, P., pozn. 6, s. 29

měly parlamentní demokracie fungovat.

#### 6. Stadium: Orientace na obecné (univerzální) etické principy a vlastní svědomí

Je správné řídit se vlastními morálními principy, které si lidé sami zvolí na základě logického porozumění, univerzality a vzájemné dohody (sociální smlouvy). Na těchto principech jsou založeny demokratické zákony a sociální dohody. Pokud normy neodpovídají těmto principům, jedinec jedná podle "vyšších" principů. Základní univerzální zásadou je například princip rovnosti lidí, důstojnost člověka, individuální svoboda, respektování hodnoty lidského života, svoboda názoru, vlastní víra atd. Morální hodnocení se zde měří vlastním svědomím, které se shoduje se zvnitřněnými principy, které si jedinec zvolil. Vytváří jeho hodnotovou strukturu. Tyto principy jsou však abstraktní, protože to nejsou konkrétní morální pravidla (jako například Desatero božích přikázání). "Jsou to principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektu k důstojnosti lidských bytostí jako individuálních osobností. Všeobecné morální principy se za určitých okolností mohou stát vyšší hodnotou než zákon."<sup>42</sup>

### 4.1 Shrnutí stádií morálního vývoje

Autoři knihy *Moral reasoning: A teacher's handbook for adapting Kohlberg to the classroom* R. Galbraith a T. Jones shrnuli Kohlbergovy koncepce:

1. Teorie o stádiích morálního vývoje je univerzální. Studie byly uskutečněny v různých zemích a mezi různými sociálními třídami či prostředími. Kulturní ani náboženské stereotypy nehrají roli ve sledu stádií.
2. Pořadí stádií se nemění. Navazují na sebe a nelze nějaké vynechat.
3. Chtíč dosáhnout vyššího stadia je způsoben přitažlivostí stádií, kterých jedinci ještě nedosáhli. Je to z toho důvodu, že vyšší stadium se zdá být logičtější, adekvátnější a rozumnější. Nemusí však být pokaždé akceptováno.
4. Rychlost vývoje je individuální. Podle průměru dětí na základních školách procházejí předkonvenční úrovní, dospívající konvenční úrovní a dospělí případně i pokonvenční úrovní. Na úroveň 5. a 6. stadia ale dospěje pouze 20% dospělých.
5. Úrovně morálního usuzování se vyznačují určitými úrovněmi chování, které jsou pro ně charakteristické.

---

<sup>42</sup> VACEK, P., pozn. 6, s. 30.

6. Vývoji morálního myšlení může napomáhat škola, kde se děti účastní různých diskuzí o morálce. Díky nim potom přemýšlí na vyšších úrovních morálního vývoje.<sup>43</sup>

## 4.2 Jak byly výzkumy provedeny?

Základem pro zkoumání úrovní morálního vývoje byly rozhovory, ve kterých zkoumanému jedinci Kohlberg vysvětlil morální dilemma a poté se ho ptal na různé otázky, které mu pomáhaly zjistit důvody řešení dané situace. Zde je příklad jednoho z nejznámějších dilemat, kde je dotazovaný jedinec zároveň aktérem:

*Heinzovo dilemma:*

*"Jedna žena trpěla zvláštním druhem rakoviny. Lék, o němž se lékaři domnívali, že by ji mohl zachránit, existoval. Byla to forma radia, kterou nedávno objevil jeden lékárník právě ve městě, kde žena žila. Výroba léku byla finančně velmi nákladná, ale lékárník si při prodeji účtoval desetkrát více. Za radium zaplatil 400 dolarů, za malou dávku léku chtěl 4000 dolarů. Heinz, manžel nemocné ženy, navštívil každého, kdo mu mohl půjčit peníze, ale dal dohromady pouze 2000 dolarů, tedy jen polovinu toho, co lék stál. Heinz sdělil lékárníkovi, že jeho žena umírá, a požádal ho, aby mu lék prodal levněji nebo mu umožnil zaplatit později. Lékárník odmítl: "Ne, já jsem lék objevil a chci na tom vydělat peníze." Heinz po vyčerpání všech legálních prostředků propadl zoufalství a uvažoval, že se do obchodu vloupá, aby lék pro svou ženu ukradl."<sup>44</sup>*

K tomuto příběhu se Kohlberg ptal na tyto otázky: *"Měl Heinz ukrást lék? Proč ano - proč ne? Je z jeho pohledu správné nebo špatné lék ukrást? Proč je to správné, proč je to špatné? Má Heinz nějaký závazek nebo dokonce povinnost ukrást lék? Měl Heinz ukrást lék i tehdy, kdyby svou ženu nemiloval? Proč ano - proč ne? Představte si, že umírající osobou není jeho žena, ale cizí člověk. Měl by Heinz ukrást lék pro cizí osobu? Kdyby umíralo Heinzovo oblíbené zvíře, měl by ukrást lék i v tomto případě? Proč ano - proč ne? Je důležité, aby lidé pro záchranu života druhého člověka udělali všechno, co mohou? Proč ano - proč ne? Krást znamená dostat se do rozporu se zákonem. Je proto Heinzův čin nemorální? Proč ano - proč ne? Obecně vzato, měli by lidé udělat vše, co je v jejich silách, aby dodrželi zákon? Proč ano - proč ne? Jak lze váš názor aplikovat na to, co by měl udělat*

<sup>43</sup> Galbraith, Jones in VACEK, pozn. 6, s. 31, 32.

<sup>44</sup> VACEK, P., pozn. 6, s. 33.

*Heinz? Když se zpětně zamyslíte nad Heinzovým příběhem, v čem spočívá jeho největší odpovědnost?"<sup>45</sup>*

Pro Kohlberga nebylo ani tolik důležité to, zdali dotyčný odpověděl ano či ne, ale záleželo na tom, jak svoji odpověď odůvodnil. Podle řešení dilematu tázaného jedince dokázal Kohlberg určit jeho stadium morálního vývoje.

Samozřejmě i Kohlbergovy teorie se setkávají s kritikou. Hall a Davis říkají, že z Kohlbergovy teorie není zcela jasné, zdali se "staré" stadium po dosažení nového vymaže či znamená průběžnou kumulaci předchozích stadií. Williams říká, že stadia se nemusí vyvíjet nutně za sebou, ale i současně. Svou kritiku demonstruje takto: "Většině z nás se přičí vykrást obchod. Čtenář si umí představit, jak to uškodí majiteli obchodu a také co by následování tohoto případu dalšími lidmi znamenalo pro společnost. Nekrade také proto, že by šel do vězení, kdyby byl chycen, a také proto, že autority s takovým jednáním nesouhlasí, a rovněž proto, že by se styděl, kdyby se to dozvěděli jeho přátelé, a také proto, že to cítí jako nesprávné. A tak dále."<sup>46</sup> Zde Williams ukazuje složitost a rizika zjednodušení lidského myšlení. Ovšem každý jedinec má své odůvodnění individuální. Také Gilliganová je kritičkou Kohlberga, protože teorie morálního vývoje je vytvořena převážně muži. Tudíž je zde porozuměno vývoji mužské psychiky. Gilliganová<sup>47</sup> se sama věnuje "ženské morálce", což je pro ni morálka péče. Na druhé straně je "mužská morálka", kterou je morálka spravedlnosti. I přes všechny kritiky je Kohlberg jeden z nejuznávanějších klasiků ohledně studií morálního vývoje.

---

<sup>45</sup> VACEK, P., pozn. 6, s. 33.

<sup>46</sup> Williams in VACEK, P., pozn. 6, s. 34.

<sup>47</sup> viz kapitola "Mužská a ženská morálka"

## 5 Další koncepce morálního vývoje

Piaget, Heidbrink a Kohlberg nebyli jedinými autory, kteří se zabývali morálním vývojem jedinců. Mezi další významné osobnosti v této oblasti řadíme také Bulla, Turiela a Nucciho.

### 5.1 Bullova teorie morálního vývoje

Bull se zabýval zvnitřňováním norem. Ve svém díle *Morální výchova* (1973) rozlišuje čtyři etapy morálního vývoje, které uvádí na příkladu řízení auta:

#### 1. Předmorální fáze (anomie)

Předmorální fáze je nejnižší úrovní morálního vývoje. Je velmi egoistická. Jedinec řídí auto bez ohledu na druhé, záleží mu pouze na vlastním prospěchu. Nechce sám sobě způsobit škodu, záleží mu pouze na sobě a příjemnému požitku.

#### 2. Období vnější morálky (heteronomie)

Ve druhé etapě morálního vývoje jedinec může řídit opatrně, ale je to jenom proto, že se bojí zákonů (pravidel silničního provozu), za jejichž porušení by mohl být potrestán. V tomto případě se jedná o vnější morálku, protože se jedinec řídí možnými odměnami či tresty a ne tím, jak to jemu samotnému připadá správné.

#### 3. Období vnitřně-vnější morálky (socionomie)

Toto období je vnitřně-vnější etapou. Jedinec řídí opatrně, ale je tomu tak proto, že mu záleží na druhých lidech. Záleží mu na nich mimo jiné v tom smyslu, že chce vypadat v jejich očích jako "dobrý" člověk. Normou zde je ocenění či odmítnutí druhými (pověst, ostuda, vina).

#### 4. Období vnitřní morálky (autonomie)

Období vnitřní morálky nazýváme nejvyšší etapou vnitřní morálky. Jedinec je ohleduplný, protože ho k tomu vedou vlastní vnitřní mravní principy. Jeho regulačními mechanismy je sebeúcta, svědomí a sebekontrola.

Všechna tato čtyři období vývoje se týkají celé osobnosti, mohou se navzájem překrývat či lišit vzhledem k různým faktorům, které jsou individuální (prostředí apod.).<sup>48</sup>

---

48 Bull in VACEK, P., pozn. 6, s. 45.



## 5.2 Psychologie sociálních domén

Turiel a Nucci jsou další autoři, kteří se zabývali morálkou a její psychologií. Rozlišili tři sociální oblasti (domény). Jsou jimi:

### 1. Morální oblast

V této oblasti platí obecně platné požadavky, příkázání a závazky, které jsou vyvozeny z dějin lidstva a chrání společnost - ať už její jednotlivce či větší společenství. Tyto normy se nedají měnit, co se týče dobra a zla. Nelze se zde vyhýbat trestům kvůli záměrům, chybám a celkově vlastnostem osob, které jednaly. Např. "Vražda, ale i zabití druhé osoby je morálním prohřeškem, který je zakázán a následně trestán ve všech společnostech bez ohledu na národnost, rasu, pohlaví, náboženství nebo etnicitu. Žádná autorita nemá mít moc a ani právo zabíjení ospravedlnit a učinit jej morálně akceptovatelným."<sup>49</sup>

### 2. Oblast sociálních konvencí

Ve společenstvích platí tzv. sociální dohody, což jsou "pravidla", která nejsou při porušení trestána. Pokud jsou porušena, zákon se o to nezajímá, nýbrž lidé kolem jedince, který porušil tato pravidla, se na něj dívají špatně, či ho soudí mezi sebou. Konvence ale mohou být změněny sociálními autoritami. Konvence jsou většinou limitovány (například místně). V některých společnostech je určité chování neakceptovatelné, jinde s daným chováním společnost nemá žádný problém a ani mu nevěnuje pozornost. Například v nějakých kulturách je držení se za ruce mezi ženou a mužem, kteří nejsou ve svazku manželském, neakceptované a skandální. Jinde to je naprosto normální. Ale když se drží za ruce dva muži, společnost to často neakceptuje také. Zdá se to býti porušením konvencí. Ale držení se za ruce u dvou mužů není nic škodlivého, nikomu to neubližuje. Kdyby sociální konvence neexistovaly, bylo by toto chování naprosto bezproblémové.

Sociální konvence se často prolínají s morálkou. Například když se čeká na něco fronta, je to sociální konvence (jsme na to naučení), ale zároveň je to také projev morálky osoby, která frontu stojí, protože nepředbíráním projevila férovost a podporu spravedlnosti.

### 3. Oblast osobních preferencí

Osobní preference jsou vlastnosti jednotlivců, do kterých by nikdo neměl zasahovat. Každý má právo na to, aby upřednostňoval věci, které má rád (barvu, chuť atd.). Například

---

<sup>49</sup> VACEK, P., pozn. 6, s. 46.

když někdo má rád čokoládovou zmrzlinu, je to jeho věc a nikdo mu nemůže přikázat, že mu má chutnat více zmrzlina vanilková.<sup>50</sup>

### 5.3 Vliv intelligence na morální vývoj

Jestli má intelligence vliv na morální vývoj je častou otázkou mezi odborníky. Podle Jeana Piageta má intelektuální růst velký podíl na rozvoji morálního uvažování. L. Kohlberg dokonce tvrdí, že vývoj poznávání je důležitou, ale ne dostačující podmínkou pro vývoj morálky. Některé děti, kterým je dvanáct a méně let, nemají některé poznávací schopnosti, kterými je například abstraktní myšlení, a proto není možné, aby dosáhly vyšších stádií vývoje morálky.

Některé výzkumy ukázaly souvislost mezi IQ a stadiem morálního usuzování. Jiné výzkumy naopak dokázaly, že retardovaní jedinci, kterým je mezi 16 a 21 lety, dosahují druhého stádia vývoje. Oproti tomu chlapec, který má IQ 128 dosahuje ve svých devíti letech pouze prvního stádia vývoje. Z toho můžeme vyvodit, že vyšší IQ je předpokladem pro vyšší stadium vývoje, ale není to tak pokaždé.

Podle Bulla je *intelligence* velice nejednoznačný pojem, ale určitě není chladným a objektivním soudem, který je odtržený od prožívaných emocí.<sup>51</sup>

Podle něho je intelligence významná v těchto projevech:

- **Předvídání důsledků**

Pokud jedinec jedná s ohledem na důsledky, znamená to, že je dokáže předvídat. Toto předvídání zahrnuje také empatii, sympatie či cítění s druhými.

- **Morální učení**

Jedná se o porozumění pravidlům a normám ještě v rané fázi morálního vývoje. Děti s vyšším IQ lépe a rychleji pochopí pravidla a zároveň je přijímají.

- **Řešení konfliktů**

Jestliže jedinec dokáže dobře posoudit v případě konfliktu dané okolnosti a argumenty obou stran, jeho rozhodnutí se stává inteligentní, rozumné a i morální.

---

<sup>50</sup> Turriel, E., Nucci L. in VACEK, P., pozn. 6, s. 46, 47.

<sup>51</sup> Bull in VACEK, P., pozn. 6, s. 57.

### ● **Dosahování dohody**

Inteligentní jedinci se dokáží velmi rychle a efektivně dohodnout na postupech či pravidlech při řešení konfliktu. Ne vždy však platí "moudřejší ustoupí". Je třeba si dát pozor na krajní přizpůsobivost, která se může stát nežádoucí ve prospěch daného jedince.

### ● **Věrohodnost**

Ti, kteří jsou inteligentní, dokáží snáze rozlišit lež a domyslet její důsledky. Je však třeba si dát pozor, aby velmi schopné děti nezačaly své inteligence využívat a zároveň zneužívat. Takové děti mají tendence k manipulaci druhými, aby dosáhly určitých výhod. Takové děti jsou morálně velmi rizikovými jak pro sebe, tak pro společnost.<sup>52</sup>

## **5.4 Vztah mezi poznávací a emocionální složkou**

Tyto dvě složky jsou při analýze mravního jednání velmi těžko rozlišitelné. Strach, vina i svědomí jsou důležité prvky morálního vývoje. Mravní vědomí podle **T. Lickony** obsahuje tuto strukturu:

1. **Mravní znalosti** - znalost pravidel a norem, chápání toho, co je dobré a co zlé, mravné či nemravné
2. **Poznání mravních hodnot** - schopnost použití mravních znalostí v různých situacích (respekt, odpovědnost)
3. **Úhly pohledu** - pohlížení na situace i z pohledu druhých lidí
4. **Morální usuzování** - uvědomění si důležitost morálního jednání
5. **Morální rozhodnutí** - rozhodování se podle možností a zároveň uvědomění si důsledků jednání
6. **Sebepoznání** - znalost svých silných a slabých stránek<sup>53</sup>

Mravní citění obsahuje tyto součásti, které jsou vzájemně provázány:

1. **Svědomí** - smysl pro povinnost, vnitřní odpovědnost
2. **Sebeúcta** - aby měl člověk kladný vztah k druhým, musí mít kladný vztah k sobě samému

---

<sup>52</sup> Bull in VACEK, P., pozn. 6, s. 58.

<sup>53</sup> Lickony in VACEK, P., pozn. 6, s. 59, 60.

3. **Empatie** - schopnost vcítit se do druhých osob
4. **Láska k dobru** - dobro má být přitažlivější, než zlo
5. **Sebekontrola** - schopnost mravnosti, i když se nám nechce
6. **Skromnost** - díky této citové stránce sebepoznání dokážeme překonávat pýchu a nutí nás zlepšovat se<sup>54</sup>

## 5.5 Mužská a ženská morálka

J. Piaget a L. Kohlberg byli často kritizováni za to, že se příliš nevěnovali genderovému rozdělení lidstva. Rozdílnost pohlaví je jeden z největších problémů a nedorozumění mezi muži a ženami. Každý má svou "úlohu" a každý z nich pojímá věci jinak (ve svém smyslu). Podle N. Chodorowa jsou ženy citlivější, mají silněji rozvinuté vazby na děti, jsou lepší v péči o druhé atd. Muži jsou emočně zakřivenější, protože je po nich společností vyžadováno, aby nedávali najevo své emoce, nemají takový vztah k druhým osobám atd.

Svou identitu dítě začíná projevovat již v 18 měsících života, kdy vyžaduje genderově stereotypní hračky. Například chlapci si hrají s autíčky, dívky s panenkami. Ve dvou letech dítě ví, jaký je rozdíl mezi chlapci a dívkami, dokáže rozlišit, kdo je kdo. Mezi druhým a třetím rokem se dítě identifikuje s genderovým chováním, které mu náleží, a ví, kým je.

"Až na vzácné výjimky je pohlavní uvědomění u obou pohlaví pevně a nezvratně vytvořeno kolem tří let věku dítěte."<sup>55</sup>

### Carol Gilliganová

Carol Gilliganová rozdělila morálku na mužskou a ženskou. Ženská morálka se nazývá **morálka péče** a je situačně senzitivní a flexibilní. Své "já" má tato morálka spojené s ostatními a morální úvahy jsou orientovány dle konkrétní struktury vzájemných vztahů. Oproti tomu mužská morálka se nazývá **morálka spravedlnosti** a její vlastnosti jsou situační nezávislost a rigidita. Vlastní "já" je zde autonomní a nezávislé. V úvahách se muži orientují dle abstraktních práv a povinností. Tyto morálky jsou strukturně rovnocenné. Časem však Gilliganová zjistila, že i muži mohou mít morálku péče a ženy morálku spravedlnosti, protože existují výjimky.

---

<sup>54</sup> Lickony in VACEK, P., pozn. 6, s. 60, 61.

<sup>55</sup> GILLIGANOVÁ, C. *Jiným hlasem: O rozdílné psychologii mužů a žen*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 190 s. ISBN 80-7178-402-8. s. 36.

Morálka péče je rozdělena následovně:<sup>56</sup>

### 1. Prekonvenční stadium: Orientace na individuální přežití

Toto stadium je značně egocentrické, je zde patrná snaha o zachování sebe sama a "Já" je zde tím jediným, o koho se pečuje.

### 2. Přejídná fáze: Od egoismu k odpovědnosti

Osoba si uvědomuje, že je orientována pouze na sebe a tím dochází k rozporu mezi egoismem a odpovědností. Rozvíjí se zde spojení s druhými a vědomí vlastní hodnoty. Z toho poté plyne přijmutí společnosti.

### 3. Konvenční stadium: Zřeknutí se dobrého

V tomto stadiu žena považuje za důležitou odpovědnost za jiné, z čehož plyne mateřská morálka, kdy se žena stará o slabší a nevšímá si svých vlastních potřeb a zájmů. Prosazování svého vlastního "Já" je zde chápáno jako nemorální chování, protože to dobré je starání se o druhé.

Příklad konvenčního stadia:

*"Paní Q., jež celá léta dřela na svého muže a děti, a místo vděku byla stále bita, je typickým příkladem konvenční orientace na péči, jež je zaměřena jen na druhé, ale ne na sebe. Vyčerpaná a přetížena se paní Q. nakonec vzdá a pokusí se o sebevraždu."<sup>57</sup>*

### 4. Přejídná fáze: Od dobroty k pravdě

V tomto stadiu je dobrem pravda. Žena v této fázi chce být zodpovědnou jak za sebe, tak za ty druhé. Morální jednání je takové, kde se slučuje záměr a jeho důsledky.

### 5. Postkonvenční stadium: Morálka nenásilí

Pro tuto fázi platí, že "Já" a ti "druzí" jsou na sobě závislí. Účast je svobodnou volbou, proto je třeba starat se i o vlastní osobu. Důležitá je zodpovědnost za sebe, upřímnost a pravdomluvnost.

Příklad postkonvenční morálky:

*"Změnila jsem se, jsem samostatná, jdu svou cestou. A to je to, co jsem tak nějak*

---

<sup>56</sup> Gilliganová in HEIDBRINK, H., pozn. 15, s. 120, 121.

<sup>57</sup> Steinertová in HEIDBRINK, H., pozn. 15, s. 121.

*potřebovala, opravdu. Můj muž chtěl jen jedno: pořád jen uklízení, děti, uklízení, děti, manžel. Nic jiného jsem nezažila, to ne. A, ach, nelituju toho, vážně (směje se)! Udělala jsem si v sobě jasno."*

*"[Čím se něco stává otázkou morálky?] Pokusit se o cit (sic!), pro ten správný způsob, jak žít, a já si stále myslím, že svět je plný reálných a zřejmých těžkostí a že se žene do záhuby, a [ptám se sama sebe], zda je správné, přivádět děti na tento svět, když je už přelidněný, a jestli je správné vyhazovat peníze za boty, když už jedny mám a jiní lidé musí chodit bosí... Je to část sebekritického pohledu, když přemýšlím o tom, jak strávím svůj čas a jaký smysl má moje práce. Myslím, že mám správný pud, mateřský pud se o někoho starat. Starat se o svou matku, o své děti, o děti jiných lidí, o své vlastní děti, o svět. Myslím, že když uvažuji o morálních tématech, pořád se ptám: Staráš se o všechny ty věci, které považuješ za důležité, a do jaké míry své schopnosti zahazuješ a marníš čas?"<sup>58</sup>*

Gilliganová ukazuje, že podle Kohlberga tato žena nesplňuje kritéria k 5. stupni vývoje morálky. Ale přitom je zde jasně vidět, že se žena v postkonvenčním stadiu nachází.

## **5.6 Odlišnost pohlaví a morální vývoj**

Bull při svých výzkumech dokázal, že dívky dosahují vyšší úrovně morálního usuzování, protože jejich fyzické i psychické zrání probíhá rychleji, než u chlapců. Dívky také vynikají vyšší jazykovou zdatností, díky které se přesněji a kvalitněji vyjadřují a dokáží tak lépe říci svůj názor či postoj. Dívky se narozdíl od chlapců více orientují na lidi. Lépe rozumí mezilidským vztahům, více je vnímají. Stadia vnitřně-vnější morálky dosahují kolem 13. roku života.<sup>59</sup>

Morální vývoj se mezi chlapci a dívkami stává vyrovnaným po 17. roce života. V morálním vývoji je stěžejní 11. až 13. rok. Turiel, který byl Kohlbergovým pracovníkem, zjistil, že dívky dosahují třetího stadia rychleji než chlapci, ale mají tendenci v tomto stadiu zůstat. Chlapci se vyvíjí dále. K tomuto Gilliganová říká, že soucit, něha, takt atd. dívky brzdí v rozvoji do vyššího stadia morálního usuzování. Jsou podle ní až moc citlivé, což jim brání v dosažení nezávislejších a abstraktnějších etických úsudků, které jsou na nejvyšší úrovni morálního vědomí. Gilliganovou ale pobouřilo, že Kohlberg ženy zařazuje do třetího

---

<sup>58</sup> Gilliganová in HEIDBRINK, H., pozn. 15, s. 122.

<sup>59</sup> Bull in VACEK, P., pozn. 6, s. 53.

stadia vývoje, zatímco muži jsou ve čtvrtém stadiu, což by znamenalo, že jsou ženy morálně méně rozvinuté. Ve své knize, která se jmenuje "Jiným hlasem" píše: "Freudovu kritickému názoru na ženský smysl pro spravedlnost (...) dává ve svých pracích za pravdu nejen Piaget, ale i Kohlberg. Zatímco v Piagetově popisu morálního úsudku dítěte jsou dívky jen jakousi marginálií a kuriozitou, jíž věnuje čtyři stručná hesla v rejstříku, a 'chlapeci' v něm uvedeni vůbec nejsou, protože se prostě předpokládá, že 'dítě' je mužského pohlaví, ve výzkumu, z něhož odvozuje svou teorii Kohlberg, ženy vůbec neexistují. Kohlbergových šest stadií, která popisují vývoj morálního úsudku, se empiricky zakládá na studii osmdesáti čtyř chlapců (tedy pouze!), jejichž vývoj autor sledoval v období více než dvaceti let." Gilliganová tedy vytvořila model *morálky péče* (lidštější, senzitivní, flexibilní, hodnotnější pro život a lásku, spojuje své "já" s ostatními), kterou nalezneme u žen a model *morálky spravedlnosti* (nezávislá na okolnostech, principální, spojené s principy a zásadami, nespojující své "já" s ostatními), kterou se vyznačují muži. Toto potvrdil i Heidbrink: "Ženy se ve svých morálních úvahách orientují především podle konkrétní struktury vzájemných vztahů, muži podle abstraktních práv a povinností."<sup>60</sup>

## Sigmund Freud

Podle psychologa S. Freuda se od dávných dob v rodině podvědomě soupeří mezi otci a syny. Dříve se soupeřilo o moc v rodině a o ženy. Tyto ambivalentní pocity jsou v nás dodnes. V mužích je ukotvena nenávist a respekt k otcům a touha po matkách, u dívek je zakotvena nenávist a respekt k matkám a touha po otcích. Dívky podle Freuda mužům "závidí" jejich úd, který je něčím, co ony nemají a proto jejich tělo trpí nedostatkem. Chlapci trpí tzv. oidipovským komplexem. S ním se pojí tzv. kastráční úzkost, což znamená, že se bojí, že by mohli být kastrováni. Myslí si, že ženy nemají úd proto, že již byly kastrovány. Chlapec se tedy mimo matky identifikuje i s otcem, protože se domnívá, že je silnější než matka, protože úd má a ubránil se. Chlapec se tedy přidá na tu "silnější stranu". Ženy mohou úd získat pomocí porodu chlapce a sexu.

Tyto představy o rodičích si dítě zvnitřňuje v superegu, což je jeho morální kodex, který mu určuje, co je špatné a co je dobré. Superego chlapce tvoří **svědomí** (trestání výčitkami za porušování norem) a **ideální já** (dítě přijímá soubory standardů a hodnot otce za své). Podle psychologů Shieldse a Bredemeierové je zformování ega "vítězstvím" společnosti

---

60 GILLIGANOVÁ, C., pozn. 53, s. 46.

nad nesocializovaným individuem.<sup>61</sup>

Ženské superego není "tak neúprosné, tak neosobní, tak nezávislé na svých citových původech, jak to vyžadujeme u muže".<sup>62</sup> Žena nemůže rozvinout své superego tak, aby bylo dostatečně silné. Nemůže tedy dosáhnout vyšších standardů mužské morálky, protože "žena projevuje méně citu (resp. smyslu) pro právo než muž, méně schopnosti podrobit se velkým nutnostem života (...) a častěji se ve svém rozhodování nechává vést něžnými nebo nepřátelskými city".<sup>63</sup> Gilliganová souhlasí s tím, že mužská a ženská morálka je odlišná. Ale nesouhlasí s tím, že by jedna byla lepší než druhá. Komentuje Freuda: "V celém Freudově díle se ženy vymykají jeho zobrazení vztahů a vnášejí do něj motiv prožitku lásky...". "Ačkoli Freud žil obklopen ženami a jinak toho pochopil tolik a tak skvěle, ženské vztahy mu připadaly čím tím dál záhadnější, obtížně rozpoznatelné a těžko popsitelné."<sup>64</sup>

V našem společenství pečuje o děti převážně žena. Při utváření ženské identity se nepřeruší vztah mezi matkou a dcerou. Dívky naleznou svou identitu v matce, kterou mohou napodobovat (její chování atd.). Chlapci to mají těžší v tom, že se od matky musí "oddělit" a lišit. Je to pro ně však nezbytné, aby se rozvinula jejich maskulinita. Feminita je přimknutí, které je ohroženo separací, a maskulinitu můžeme definovat odpoutáním ohroženém intimitou.

## 6 Etická výchova a dětská šikana

### 6.1 Etická výchova

Etická nebo-li mravní výchova je výchovné působení na žáka, jeho rozum, postoje, představy, vůli, jednání a city tak, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky. Dle *Standardu základního vzdělávání* se mravní výchova opírá o všelidské mravní hodnoty a humanistické tradice, které projevují úctu k životu a lidem, k lidské práci a kultuře, v respektu k pravdě, spravedlnosti apod.<sup>65</sup>

Dle R. Olivara je nejdůležitější osvojení si prosociálnosti, pak z dítěte

---

61 Shields, Bredemeierová in VACEK, P., pozn. 6, s. 50, 51.

62 FREUD, S. *Sebrané spisy III*. Praha: Avicenum, 1971. ISBN neuvedeno., s. 341

63 FREUD, S., pozn. 60, s. 342

64 GILLIGANOVÁ, C., pozn. 53, s. 52, 73.

65 PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 322. ISBN 80-7178-772-8. s. 128.



pravděpodobně vyroste dobrý a charakterní člověk.

Etická výchova obsahuje čtyři složky, které se vzájemně podmiňují a tvoří jeden celek. Jsou jimi:

1. **Výchovný program** – rozvíjí faktory, podmiňuje a pozitivně podporuje rozvoj osobnosti. Pod těmito faktory si představme například sebeoceňování, empatie, pozitivní hodnocení druhých, atd. Nejdůležitější z nich je však prosociálnost. První částí programu je výchova k prosociálnosti a druhou částí jsou aplikační témata, což znamená aplikace získané prosociálnosti na různé oblasti života.
2. **Určitý styl výchovy** - vytváří ve třídě atmosféru, kterou dítě zakouší v rodině, která dobře funguje. Např. spolupráce, připisování pozitivních vlastností apod.
3. **Používání určitých výchovných metod** - děti si mohou vytvořit vlastní úsudek nebo vlastní zkušenost. Jedná se o zážitkové učení. Děti v učitelem vytvořené situaci diskutují, uvažují a experimentují. Učitel je zde v pozadí a tvoří pouze moderátora, děti se tímto „vychovávají“ samy.
4. **Rozvíjení prosociálnosti** - je to cíl a vize etické výchovy. Programy, metody, styly a způsoby výchovy, které podporují prosociálnost. Kdyby tato složka neexistovala, mohlo by se stát, že bude vychován společensky adaptovaný, vzdělaný a tvořivý člověk, avšak ale zároveň sobecký a bezohledný.<sup>66</sup>

## Prosociální chování

Prosociální chování znamená chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti. Aneb chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, zdvořilost, empatie, kooperativita, pomáhání, ochrana.<sup>67</sup>

Charakteristickými rysy prosociální osobnosti jsou:

1. soucit s lidmi, kteří mají nějaké těžkosti
2. radost z obdarování druhého anebo z rozdělení se s někým
3. namáhání se ve prospěch druhých lidí
4. přijímání úspěchů druhých lidí bez závisti

---

66 OLIVAR, R.R. *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5. s. 8-9.

67 PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., pozn. 65, s. 185.

5. pochopení pro starosti a těžkosti svých známých a příbuzných
6. prožívání s druhými lidmi jejich starosti a radosti<sup>68</sup>

R. Olivar vytvořil model prosociálního chování, který zahrnuje 15 bodů. Prvních deset bodů se týká žáků, kteří jsou jimi vedeni prosociálnímu chování.

1. Důstojnost lidské osoby (sebepoznání, úcta k sobě)
2. Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů
3. Pozitivní hodnocení druhých
4. Kreativita a iniciativa
5. Komunikace (vyjádření vlastních citů)
6. Interpersonální a sociální empatie
7. Asertivita. (zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání, konfliktů s druhými)
8. Reálně zobrazené modely prosociálnosti - vzory (např. mediální, literární).
9. Prosociální chování (pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství, zodpovědnost, starost o druhé)
10. Společenská a komplexní prosociálnost (solidarita, sociální problémy, sociální kritika, občanská neposlušnost, násilí)

Zbýlých 5 odpovídá na otázku, jak se mají vychovatelé (rodiče, učitel) chovat, aby pozitivně působili na rozvoj prosociálního chování u dětí nebo ve společnosti druhých.

1. Přijetí žáka takového, jaký je; vyjádření sympatie
2. Přisuzování prosociálnosti
3. Induktivní disciplína
4. Nabádání k prosociálnosti
5. Podporování prosociálnosti

Vychovatel by sám měl být prosociální, aby mohl děti prosociálnosti naučit, protože děti potřebují nějaký vzor.

---

68 OLIVAR R., pozn. 66, s. 8-9.

## 6.2 Jeden z nejčastějších problémů - šikana

*Stávající problém se dá vyřešit pouze tak, že najdeme jeho příčinu - pravidlo, které platí téměř vždy. Vzhledem k tomu, že tato bakalářská práce se zabývá dětskou psychikou a výchovou dětí, je třeba uvést i nepříjemnou stránku tohoto oboru. Účastníky šikany (ať už jako oběť či pachatel) se totiž spoluvytváří rodina a její prostředí. Pokud jsou děti do 5 let oběťmi násilí, často se stává, že se ve věku 9-12 let stanou účastníky šikany. Už ve věku 3-5 let se projevuje šikana u chlapců v podobě fyzického násilí. U dívek sociálním vyloučením, například ze skupiny.*

### **Kdo se může stát obětí šikany?**

Studie Laddových zkoumala 200 dětí (103 chlapců a 97 dívek) ve školce, jejich rodiče a jejich vztah a chování k dětem (citový vztah k dětem, zasahování do dětské hry, apod.). Rodiče, kteří vůbec či málo odpovídali na zpětné dětské signály tímto počínáním zvýšili riziko, že se jejich dítě stane obětí šikany. Také velmi blízký citový vztah k chlapci zvyšuje toto riziko. I starší chlapci (cca 12 let), kteří jsou tzv. „maminčiny mazánky“ se často stávají oběťmi šikany. U dívek to platí naopak. Jde o dívky, které si myslí, že je jejich matka nemá ráda. Oběť šikany také bývá méně fyzicky zdatná, odmítá být ve skupině, uzavírá se do sebe, skrývá své potíže apod.

Jinými slovy: Děti, kterým výchova omezila schopnost vyrovnat se s tlakem sociálního prostředí, se častěji stávají oběťmi šikany. Pokud si však jedinec najde ve skupině kamaráda, riziko šikany se výrazně zmenší.

Lidé, kteří byli v dětství obětí šikany (hlavně fyzického násilí, sexuálního zneužívání apod.) se v dospělosti často stanou jejími pachateli.

Příklad šikany:

### ***Z matčiny písemné zprávy pro dětského psychiatra***

*Syn A. nastoupil do 1. třídy ve věku 6,5 let. Na učení i na děti se velmi těšil. Po měsíci docházky jsem zjistila, že chodí domů pokopaný (do holení, do rozkroku). Šla jsem za paní učitelkou a vše jí pověděla. Vysvětlila mi, že tam je chlapec, který je agresivní, má na to papír a nedá se s tím nic dělat. (Měla na mysli útočníka, pozn. psych.) Když A. chtěl jít o přestávce za kamarádem, tak ho před celou třídou napomenula: »Ty sed' na místě, aby si maminka zase nepřišla stěžovat.« Ostatní děti se mohly o přestávce pohybovat po třídě. Asi od pololetí se zavedla praxe, že určené děti zapisovaly v nepřítomnosti učitelky přestupky*

svých spolužáků. Časem se vytvořily skupiny, které mazaly jména svých kamarádů a naopak zapsaly jméno svého »nepřítele«. A. zapisovaly, i když seděl v lavici, zřejmě proto, aby ho vyprovokovaly. Pak docházelo k pranicím, ze kterých vycházel A. jako poražený, protože mu učitelka nevěřila, že si nezačal. Všechny nesrovnalosti se odehrávaly před celou třídou, přičemž děti rozhodovaly, zda je A. vinen, či ne... Děti přišly na to, že se A. nechá snadno vyprovokovat, proto se zřejmě stal terčem posměchu a postupem času i fyzického násilí... Když jsem paní učitelku informovala o problémech a snažila se najít společné řešení, sdělila mi učitelka, že si A. na posmívání musí zvykat: »I v přírodě přežívají jen silnější mlád'ata.« Společné řešení jsme nenašly.

Do druhé třídy A. nastupoval s optimismem, že s novou paní učitelkou bude vše v pořádku. Od 1. 9. chodil domů opět pokopaný a nešťastný, nikdo s ním nechtěl kamarádit. (»ty vypadni, s námi si nehraj«)... Za paní učitelkou jsem byla několikrát a měla jsem velký zájem spolupracovat. Paní učitelka byla evidentně rozzlobená, že za ní chodím... Paní učitelka mu nevěří, tvrdí, že A. lže a že mi problémy, které ve škole má, říká proto, aby mě ničil.. Domluvily jsme se s babičkou, že do školy zajde ona (měla pocit, že jsem proti učitelce zaujatá). Po delším, velmi ostrém rozhovoru si vzaly z družiny 3 spolužačky, které potvrdily, že si A. nezačíná, a že se na něj kluci domluvili a svedli na A. věci, které neprovedl, dostal však za ně vynadáno. Na to paní učitelka reaguje tvrzením, že A. stejně lže a začíná si. Doporučuje změnu třídy. Dali jsme A. do jiné třídy, kde je hodná paní učitelka. Při hodinách je A. moc spokojený, ale o přestávkách opět nešťastný z násilí, které mezi dětmi panuje. V úterý ho opět kluci zkopali, až zůstal ležet před šatnou a brečel. Jindy se snaží slzy skrývat, stydí se brečet. Večer se bojí spát, že bude mít zlé sny (např. o škole, družině, či o tom, že se na něj máma zlobí). A. chce pomáhat při každé domácí práci, pomáhá vařit, žehlit, zašívát, ale hračky si sám neuklidí. Chce přitom pomoci. Je značně lítostivý (omylem jsme mu vyhodili pomačkaný papír a on 2 hodiny plakal). Přisností se nic nedokáže, pochvalou vše. A. není pozitivně laděný. Dokáže být špatně naladěn hned po probuzení a pak protivný třeba celé dopoledne. A. je značně nevyrovnaný. Na jedné straně má zájem o vše nové. Na různých zájezdech, výstavách či přednáškách se nehne od průvodce, jeho informace hltá a pamatuje si je. Doma si chce číst v různých encyklopediích. Na druhou stranu úkoly do školy dělá s obrovskou nechutí. Je ctižádostivý. Chce se učit vše, co velcí - procenta, zlomky, počítá s velkými čísly - to mu nedělá problémy, ale dokáže dlouze přemýšlet nad příkladem 6:2. S dětmi navazuje kontakt těžko. Rád je s

*většími dětmi, které se na něho nepovyšují a berou ho jako rovnocenného partnera. Svým spolužákům se vyhýbá, zřejmě z nich má strach. Chybí mu smysl pro humor. I když do něho někdo strčí z legrace, má pocit, že je mu ublíženo, a chce to vrátit. I pro maličkost se rozzlobí a dlouho mu trvá, než se zklidní. Šikana může zahrnovat gesta, slovní a fyzické útoky, otupování, vydírání, vynucování nějakého prospěchu nebo vylučování ze skupiny. Šikana se zjišťuje ve všech státech, na všech kontinentech a ve všech sociálních prostředích, kde se tento jev začne zkoumat.<sup>69</sup>*

## **7 Vlastní zkušenost s pravidly**

Pravidla nejsou pouze vytvořena společnostmi, jak se může zdát, nýbrž jednotlivci si je mohou vytvářet také sami. Například v Piagetově hře v kuličky stojí za povšimnutí, že si zde děti vytvářely vlastní pravidla a jimi se řídily. Také ze své vlastní zkušenosti, kdy jsem byla na pozorování výuky v liberecké škole ZŠ Lesní, mohu přiblížit situaci, kde si děti vytvořily pravidla, aniž by je někdo k tomu nutil. V první třídě totiž neprobíhala klasická frontální výuka, nýbrž skupinová, kde byly děti rozděleny do několika skupinek, ve kterých společně pracovaly. Učily se klasické předměty, kterými byly např. přírodopis, vlastivěda, matematika, angličtina atd.

Rozdíl mezi frontální a skupinovou výukou je ten, že ve skupinové výuce se děti učí předmětu samy a dospělý člověk (učitel) je pouze pozoruje. Každé dítě mělo svou úlohu (mluvčí, utišovač, kapitán atd.). Děti věděly, co by jejich úloha měla plnit, tudíž se i podle toho chovaly. Vytvářely si ve skupině pravidla, podle kterých určovaly činnost ostatních dětí. Ve skupinách vládlo ticho, protože děti věděly, že je třeba ho udržovat, aby mohly pracovat. Jakmile uplynul určitý čas, děti z jedné skupinky se automaticky posunuly do druhé, aby mohly začít pracovat na úkolech v dalším předmětu. V této třídě panovala klidná a velice příjemná atmosféra.

---

69 KOUKOLÍK, František; DRTILOVÁ, Jana. *Život s deprivanty. I, Zlo na každý den*. 1. vyd. Praha : Galén, 2001. 390 s (Makropulos) ISBN 8072620886.

## **Závěr**

Cílem této bakalářské práce bylo zorientovat se v problematice pravidel morálky a jejich chápání z pohledu dítěte. Tímto tématem se zabývala již spousta psychologů, sociologů i filosofů. Je to však velice komplikovaná oblast, neboť myšlení lidí se odlišuje věkem či je ovlivňováno mnoha dalšími aspekty. Morálka se vyvíjí postupně a její zásadní rozdělení je na autonomní a heteronomní morálku, kdy se člověk rozhoduje podle očekávání druhých či podle svého vyhodnocení situace, načež následuje určité jednání. Protože společnost nedokáže existovat bez pravidel, je vyžadováno, aby se jimi lidé řídili a dodržovali.

Kolem chápání morálních pravidel se vyskytuje spousta teorií a výzkumů. Tyto poznatky ale nejsou vůbec jednoduché a jejich závěry jsou často překvapující. Přes psychologické analýzy se zde vychází z filosofických teorií až po biologické a neurovědecké výzkumy. Snažila jsem se porozumět dané problematice, kterou jsem popsala. Tyto informace však nemohou být kompletní a přesně definované, neboť tato oblast není ještě dostatečně prozkoumána a pravidla je mnohdy složité vůbec zakomponovat či definovat, protože každý si pod nimi může představovat něco trochu jiného. Můžeme narazit na situace, kde není jisté, jestli se o pravidlo jedná a zdali bychom se jím měli řídit, či ne. Také je obtížné definovat velmi podobná slova, kterými jsou pravidla, normy, instrukce atd., která se objevila v literatuře, ze které bylo čerpáno. Problém je, že ne vždy se autoři shodují v jejich použití. Obecně lze ale říci, že pravidly se řídit musíme, jinak můžeme být potrestáni. Norma je něco, co je po nás vyžadováno (především společností), ale její porušení není právně trestané. Instrukce je většinou nějaká rada či doporučení, jejíž nedodržení není trestáno.

Jak je již výše uvedeno, cílem práce bylo prokázat orientaci v problematice dětského chápání morálních pravidel. Podle mého názoru by se o tuto problematiku mělo zajímat co nejvíce lidí, převážně rodičů (budoucích i současných), aby lépe pochopili myšlení svých dětí, jejich potřeby, přání a snahy. Orientace v této problematice může předejít mnoha nedorozuměním mezi nimi a dětmi. Zároveň se mohou dovědět, co je vhodné pro výchovu dítěte a co je naopak nežádoucí. Samozřejmě obzvláště učitelé a vychovatelé by měli být s tímto tématem důkladně obeznámeni .

## Literatura

CABOT, M. *Allie Finklová: holčičí pravidla. 1, Stěhujeme se*. Praha: Knižní klub, 2010. 229 s. ISBN 978-80-242-2452-7.

CABOT, M. *Allie Finklová: holčičí pravidla. 2, Nová holka*. Praha: Knižní klub, 2011. 205 s. ISBN 978-80-242-2823-5.

DVOŘÁKOVÁ, J. *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnostních charakteristik a morální identity na řešení a zdůvodnění morálních situací* [online]. Brno, 2007 [cit. 2012-06-17]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/22717/ff\\_d/DISSERTATION.pdf](http://is.muni.cz/th/22717/ff_d/DISSERTATION.pdf). Disertační práce. Masarykova univerzita.

HARTL, P. , HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1.

HOFSTEDE, G. HOFSTEDE, G. J. *Kultury a organizace: Software lidské mysli*. Praha: Linde, 2006. 335 s. ISBN 978-80-86131-70-2.

HRABÁKOVÁ, L. *Výbrané kapitoly z kulturní antropologie: studijní texty pro distanční studium*. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-617-2.

KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990. ISBN 80-205-0152-5.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-064-4.

KOLEKTIV AUTORŮ: *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. Díl 1, a/f*. Praha: Diderot, 1996. 767 s. ISBN 80-85841-31-2.

KOLEKTIV AUTORŮ: *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. Díl 2, g/l.* Praha: Diderot, 1997. 700 s. ISBN 80-85841-33-9.

KOLEKTIV AUTORŮ: *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. Díl 3, m/r.* Praha: Diderot, 1997. 740 s. ISBN 80-85841-35-5.

KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Život s deprivanty. I, Zlo na každý den.* 1. vyd. Praha : Galén, 2001. 390 s (Makropulos) ISBN 8072620886.

OLIVAR, R.R. *Etická výchova.* 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5

PEREGRIN, J. *Člověk a pravidla: kde se berou rozum, jazyk a svoboda.* Praha: Dokořán, s.r.o., 2011. 166 s. ISBN 978-80-7363-347-9.

PIAGET, J. INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte.* 2. vyd. Praha: Portál, 1997. 143 s. ISBN 8071781460.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 322. ISBN 80-7178-772-8.

SOKOL, J.: *Malá filosofie člověka. Slovník filosofických pojmů.* Praha 2004. ISBN 80-7021-713-8.

SWIFT, A. *Politická filozofie: základní otázky moderní politologie.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 200 s. ISBN 80-7178-859-7.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat.* 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

Vysokoškolské přednášky, VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L., *Ženy a muži ve*



*společenském kontextu*, Technická univerzita v Liberci, ZS 2011/2012.

Vysokoškolské přednášky, BRABEC, M., *Úvod do sociálního a politického myšlení*, Technická univerzita v Liberci, LS 2010/2011.

Vysokoškolské přednášky, PELCOVÁ, N., *Úvod do filosofie*, Technická univerzita v Liberci, LS 2010/2011.